

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA
Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II
(Ética y Sociología)



SUPUESTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LOS
PROGRAMAS DE "FILOSOFÍA PARA NIÑOS"

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Joseline Estela Peña Escoto

Bajo la dirección de los doctores

Manuel Maceiras Fafian
María Antonietta Salamonen

MADRID, 2013

ÍNDICE

Hoja de aprobación.....	01
Agradecimientos.....	02
Dedicatoria.....	04
Introducción.....	05
Tipo de tesis.....	10
Planteamiento del problema.....	11
Formulación del problema.....	14
Justificación.....	15
Objetivos.....	18
Metodología.....	19
Síntesis conceptual de los capítulos.....	22

Capítulo I: Supuestos Educativos y Lingüísticos de Filosofía para Niños (FpN)

1.0 Supuestos Educativos y Lingüísticos de Filosofía para Niños (FpN)...	37
1.1. La educación como virtud y conocimiento.....	38
1.1.2. La educación como ejercicio de la virtud.....	39
1.1.3. Educación como práctica responsable ante si mismo.....	41
1.1.4. Dimensiones pedagógicas de la interacción.....	43
1.2. El Lenguaje y su contribución a la progresión racional, sus funciones antropológicas.....	45
1.2.1. Lenguaje, comunicación y progreso genético.....	46
1.2.2. La expresión lingüística como manifestación de la madurez genética..	48
1.2.3. El lenguaje como expresión de la razón y mediación para su reordenamiento.....	50
1.2.4. El lenguaje y sus virtualidades cognitivas.....	53
1.2.5. El lenguaje como ámbito y horizonte.....	55
1.2.6. El lenguaje, tradición y progreso.....	55
1.2.7. Gramatología y Fenomenología de la lectura.....	60

1.3. Interpretación de los textos en el programa de Filosofía para Niños (FpN).....	65
1.3.1. La explicación como método analítico.....	66
1.3.2. La comprensión del texto: variables y estrategias.....	69
1.3.3. Las funciones lingüística como pauta para la comprensión.....	70
1.3.4. La clase como Comunidad de Investigación crítica y creativa.....	73

Capítulo II: La Situación Actual de Filosofía para Niños

2.1. Antecedentes y origen del programa de Filosofía para Niños.....	78
2.2. Expansión, alcance y límites del programa Filosofía para Niños....	90
2.2.1. FpN visto desde América Latina.....	100
2.3. La creatividad desde otra perspectiva.....	111
2.4. Filosofía para Niños, un enfoque para la adolescencia.....	114

Capítulo III: El Rigor de la Disciplina Filosófica en Filosofía para Niños

3.1. FpN, por la integridad de la disciplina.....	123
3.2. El sentido en el programa FpN.....	128
3.3. El significado en el programa Filosofía para Niños: Lenguaje, Pensamiento y Razonabilidad, Metacognición y Pensamiento Complejo o de Orden Superior....	132

Capítulo IV: Filosofía para Niños y el Ámbito Escolar

4.1.	Filosofía para Niños y Educación.....	146
4.2.	El valor de la investigación en la educación.....	147
4.3.	Transformaciones Educativas.....	149
4.4.	¿Por qué la Filosofía?.....	150
4.5.	FpN y Desarrollo.....	152
4.6.	La naturaleza y la práctica.....	156
4.7.	La Comunidad de Investigación.....	158
4.8.	FpN y lógica.....	162
4.9.	FpN y creatividad.....	169
4.9.1.	Origen de la creatividad.....	172
4.9.2.	El pensamiento funcional y creativo.....	173
4.9.3.	Pensamiento crítico y creativo.....	176

Capítulo V: Filosofía para Todos y Todas.

5.1.	Filosofía, una propuesta de expansión.....	191
5.2.	Filosofía fuera del ámbito escolar.....	192
5.3.	Métodos filosóficos dilemas morales.....	195

Capítulo VI: República Dominicana y Filosofía para Niños

6.1.	Realidad actual de la educación en la República Dominicana, una mirada crítica.....	201
6.2.	Puntos congruentes y divergencias del programa FpN y el currículo dominicano.....	209
6.3.	Cuentos creados para el programa Filosofía para Niños.....	217

Capítulo VII: Textos Narrativos Originales para la aplicación del programa Filosofía para Niños (FpN) en Centros Escolares

Mauro.....	221
Bebé Panda.....	229
Carmela la ballena.....	235
Filosofín.....	240
Gotita.....	245
El limpiabotas.....	263
El Candidato.....	270
Ernesto.....	275
Jasmín.....	279
El Dilema.....	283
Taína una historia del pasado.....	286
El mundo de las letras.....	301

Capítulo VIII: Guías Didácticas de Filosofía para Niños

8.1. Guías Didácticas.....	315
8.2. Tambor y Misterio al Pie del Guayacán.....	324
8.3. Cuando el viento habla.....	365

Capítulo IX: Conclusiones y Propuestas Prácticas

9.1. Materiales didácticos.....	393
9.2. La experiencia con los(as) niños(as).....	396
9.3. Característica de la Discusión Filosófica.....	400
9.4. Dimensión epistemológica del conocimiento.....	404

9.5.1. Amor a la filosofía.....	406
9.5.2. Lógica.....	407
9.5.3. Razonabilidad.....	408
9.5.4. Creatividad.....	409
9.5.5. Complejidad del pensamiento.....	409
9.5.6. Ética.....	410
9.6. Propuestas Prácticas.....	411

Anexos

Ficha de Observación.....	415
Primer Manual para el trabajo de FpN año escolar 2006-2007.....	418
Filosofía para Niños una Experiencia Didáctica Innovadora en la República Dominicana.....	508

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas.....	527
---------------------------------	-----

Hoja de aprobación

Agradecimientos:

- ❖ A la Comunidad Educativa Lux Mundi y muy especialmente a mi querida compañera, Directora Académica y jefa Lic. María Amalia León Cabral de Jorge y su esposo Ing. Marcos Jorge Elías.
- ❖ A la Lic. Leonor Elmúdesi Espaillat de Bancalari, por su apoyo.
- ❖ A Doña Petrica Cabral De León, por ejercer en ocasiones de silenciosa hada madrina.
- ❖ A todos mis compañeros(as) de trabajo. Especialmente a mis queridas(os) hermanas(os) y amigas(os) Carmen Quiterio, Doris Cruz, Persilla Zijlstra, Elisée Menard, Daniel Reyes, y Doña Maritza Batista, Ibet Guzmán y las maestros y maestras de Básica.
- ❖ A mi amadísima madre Luz Estela Escoto Vda. Peña por ser ejemplo de esfuerzo, amor, sacrificio y excelencia.
- ❖ A mi padre Andrés Peña Andújar, ido a destiempo, donde quiera que se encuentre.
- ❖ A mi amado esposo Junio López Vander-Horst, por su amor, apoyo moral y espiritual.
- ❖ A mi queridísima hermana Pilar, por ser mi segunda madre y por cuidarme desde el cielo.
- ❖ A mis queridos hermanos Temístocles y Susana por su ayuda y solidaridad sin par.
- ❖ A mi querido amigo David Ventura, por sus aportes y sabios consejos.
- ❖ A mis queridos primos Viviana y Héctor por tantos buenos deseos, apoyo moral y solidaridad.
- ❖ A todos los profesores de la UCM, por su excelencia académica y trato amable, especialmente a los Dr. Manuel Maceiras, Dr. Luis Méndez y Dr. Emilio García.
- ❖ A mis amigas de toda la vida: Jacqueline Durán, Tania Rodríguez, Rosita Brito, Bienvenida Sardá, Vania López, Piluca González y Juana Guzmán, y todos y todas los miembros del Club, por

ayudarme a conservar y aquilatar los mejores recuerdos de mi infancia y adolescencia con tanta alegría y candor.

- ❖ A mis amados alumnos de Lux Mundi y de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Ustedes son mi fuente de inspiración.
- ❖ A Raúl, Margarita, Juan Miguel, Amaury y Amín, amigos entrañables que con su nobleza nos confirman cada día que no todo está perdido.
- ❖ A Gina, por las muestras de solidaridad y amistad infinitas.
- ❖ A Salvador Uribe Montás, ido a destiempo mi ídolo intelectual y entrañable amigo de juventud, que supo ser paradigma en mi tránsito hacia la utopía.
- ❖ A mi amigo del alma Fernando Rodríguez Montán, porque a pesar de irse de forma inesperada me dejó a su familia como ángeles protectores: Doña Lidia, Zinaida, Euri, Fernandito, Igna, Yuri, Mariela y todos los pequeños, muy especialmente mis amadísimas alumnas: Zina, Yara y Yira.
- ❖ A mis amados amigos Margarita, Carlos, Cerecita y Estrellita, gracias por existir.
- ❖ A mis queridos amigos Bartolo García Molina y Miriam Gutiérrez por sus sabios consejos y reconociendo que sin su apoyo solidario no hubiera llegado a la meta.
- ❖ A Naya, Sole, Doña Gracita, Tania, Manuel, Píndaro y Alvaro: una familia honorable que me acogió como si fuera una más del clan.
- ❖ A mi amiga querida Virtudes Álvarez y toda su familia por mostrarme que la sencillez y la inteligencia pueden tener un brillante punto de encuentro.
- ❖ A mí, amada prima Beatriz Peña Gómez, ángel protector, donde el amor y la generosidad se unen hasta alcanzar niveles excelsitud.
- ❖ A Joel Gómez, un chico excelente que pacientemente trabajó de forma ardua en la digitación de esta tesis. Gracias.

Dedico esta tesis,
a la que más amo en este mundo
(y un poco más), mi hija querida
Ana Laura López Peña.

Introducción

Introducción

Filosofía para Niños es una novedosa propuesta educativa que potencializa la inteligencia en todas sus dimensiones: creatividad, espíritu crítico, independencia de pensamiento, coherencia y lógica mental, desde la más temprana edad.

Está planteado como un programa vanguardista y como una alternativa al tradicional enfoque de nuestra escuela. Filosofía para Niños (FpN) podría parecer como un título chocante frente a los ojos de los neófitos que lo cuestionarían de esta manera ¿cómo podrá un niño pequeño enfrentarse a la *“Crítica de la razón pura”* del señor Kant o la *“Metafísica”* de Aristóteles?, pues bien, no se trata de eso. Este programa no pretende convertir a nuestros pequeños en especialistas conocedores de las escuelas filosóficas, sino más bien, lo que plantea es acogerse a la esencia pedagógica que encierra en sí la filosofía. A partir de esto, convertir las aulas en Comunidades de Indagación, para de este modo optimizar el aprendizaje en todas las áreas, siempre acompañado de la lógica y autonomía de pensamiento.

Iniciando con esta elemental explicación del sentido de este programa, podríamos plantear que FpN viene a rescatar el rigor de la filosofía para ser aplicada con espíritu abierto y de autonomía, cuestiones éstas que le son intrínsecas a la madre de todas las disciplinas y que este programa coloca en el centro de la actividad docente. Optimizar el rendimiento académico es un propósito de FpN, pero no se queda ahí, también está comprometido con el desarrollo individual y personal del educando, para de este modo forjar ciudadanos solidarios, pensantes, comprometidos moral y éticamente con un mundo mejor.

Filosofía para Niños rescata y redefine la educación como un escenario ideal para el fomento de la capacidad de pensar y no sólo la transmisión de conocimientos. Así lo planteaba Dewey cuando afirmaba que la educación tendría que ser definida como la capacidad de pensar. Filosofía para Niños intenta además, resaltar la capacidad de sorpresa que le es innata a los niños, esa curiosidad que no les abandona y es esto lo que los convierte en filósofos naturales.

Filosofía para Niños (FpN) es un programa exitoso, aplicado en Estados Unidos, Europa, especialmente en España, Asia, Australia y América Latina. Cada experiencia ha sido enriquecida con las características únicas y particulares de cada país, tanto en el campo educativo, histórico, como socio-cultural.

Matthew Lipman, su creador, en el Congreso de Filosofía del año 1985 presentó esta propuesta que se ha convertido en el centro de muchos estudios, investigaciones y en una verdadera opción pedagógica que de ser aplicada, transformaría nuestra práctica educativa. Esta alternativa, como todo programa, debe ser estudiada, analizada, discutida, criticada y adaptada, de ser posible, a los contextos en que pueda implementarse.

Filosofía para Niños propone una transformación pedagógica y a través de este trabajo vamos a presentar los aspectos más relevantes de la misma. Como programa novedoso no sólo presentaremos la parte teórica, sino que comentaremos algunas experiencias prácticas que hemos realizado en la República Dominicana. Las perspectivas actuales de FpN son amplias y cada día se crean espacios de entrenamiento para profesores y profesoras con el fin de ponerlo en práctica, esto ocurre muy frecuentemente en España, Argentina y Estados Unidos, entre otros.

Veremos también cuáles son los supuestos teóricos en los que se basa FpN, además de su conexión con la investigación. Las metas de FpN son desarrollar potencialidades y ver la manera en que la escuela retoma la filosofía para ser colocada en el centro de la acción pedagógica.

En la actualidad los profesionales de la educación estamos en el deber de cuestionarnos de porqué nuestros niños y jóvenes básicamente se han convertido en receptores de gran cantidad de información, siendo muy pobre su juicio crítico y exhibiendo una dependencia de pensamiento verdaderamente preocupante, Filosofía para Niños no es la única que ha dado la voz de alerta en ese sentido, muchos teóricos lo han hecho. Pero si algo de novedoso tiene FpN es que propone la filosofía como la solución a estos problemas, cuya discusión han durado décadas, y han dado como resultado diversas propuestas, pero que en la mayoría de los casos no sobrepasaron la quimera teórica y curricular.

En este trabajo también tocamos aspectos como el valor de la lógica en el campo de la enseñanza y el hecho de que su aplicación en todas las áreas programáticas mejora significativamente el desenvolvimiento académico y socio cultural de niños y niñas.

Filosofía para Niños (FpN) es un actual y bien fundamentado programa que plantea que el aula debe convertirse en una Comunidad de Investigación (CI) donde se pueda establecer una relación dialógica en completo respeto. La tolerancia debe ser un común denominador a todas las ideas por antagónicas que sean, por lo tanto, el respeto al disenso es una importante tarea de toda la comunidad. Parte del objetivo de la Comunidad de Indagación es fortalecer el pensamiento crítico y fomentar la complejidad del pensamiento.

Aprender a pensar en forma autónoma y usar la filosofía en su aspecto pedagógico son paradigmas esenciales en Filosofía para Niños. El autor de este programa ha hecho un aporte significativo a la comunidad educativa mundial, porque pone en nuestras manos un instrumento que por su gran flexibilidad, puede ser adaptado y redimensionado a las realidades específicas de cada país que lo adopte.

Constatamos que sus supuestos básicos son la razonabilidad analógica, el lenguaje figurado y la metáfora. Este programa presenta las razones, la reflexión, del pensamiento complejo o de orden superior y la criticidad como parte importante de su propuesta educativa. En nuestro primer capítulo presentamos los antecedentes de Filosofía para Niños y su relación con el campo pedagógico. Abordamos sus límites y alcance, además de una mirada crítica desde América Latina.

Esta tesis se divide en dos grandes áreas: una teórica (capítulos I-II) y una práctica (capítulos IV-V). La teórica hace un recorrido por los antecedentes y la fundamentación filosófica que sustenta el programa FpN, un análisis sucinto desde América Latina y el enfoque francés, de aparición más reciente y que se conoce como Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF). En la parte práctica se hace una reflexión sobre la situación de la educación en la República Dominicana, y los puntos coincidentes y divergentes entre el programa Filosofía para Niños y el currículo dominicano. Visto esto, pasamos a presentar una serie de doce cuentos creados a la luz del programa que conforman una

propuesta curricular mínima, adaptada a nuestro contexto social y cultural. Estos poseen una guía de discusión filosófica flexible, con sugerencias metodológicas que permiten a los docentes enriquecer y/o adaptar las mismas, siempre cuidando el rigor de la disciplina. También presentamos unas guías didácticas hechas para este programa. Finalmente arribamos a nuestras reflexiones sobre esta experiencia, donde de forma general contamos lo que ha sido la implementación de Filosofía para Niños por primera vez en el país. En los anexos podremos ver un Manual que se “armó” en principio para trabajar el programa. La combinación ensayo-error nos ha acompañado durante esta travesía. También hemos querido compartir el trabajo que realizamos y presentamos en París en el Congreso Mundial de Filosofía y Nuevas Prácticas Filosóficas en el año 2009, y algunas fotos que avalan la dinámica que hemos llevado a cabo estos años con FpN y NPF, tanto en la Comunidad Educativa Lux Mundi, como en otros ámbitos de la educación pública. En el último caso de forma puntual. También hemos compartido la experiencia con pequeñitos del Nivel Inicial, con esto hemos logrado tener una cosmovisión de su operatividad y aplicabilidad en los tres niveles que comprende la escuela dominicana. El compartir, aunque fuese de forma sucinta, con escuelas del sector público nos ha permitido comprobar que este programa puede desarrollarse en cualquier ambiente social por humilde que este sea. Lo que sí resulta imprescindible es un maestro(a) que conozca el programa y su metodología, de tal suerte que las clases tengan la riqueza y profundidad pertinentes, sin correr el riesgo de que se conviertan en charlas coloquiales o anecdóticas.

Tipo de tesis

➤ Tipo de tema de tesis:

Por su amplitud es monográfica, pues versa sobre una cuestión muy específica, sobre el programa de FpN y NPF y su fundamentación teórica básica.

➤ Por su alcance temporal es:

Actual, porque es un programa de apenas 30 años.

➤ Por su relación con la práctica:

Básica

➤ Por su naturaleza:

Tesis teórica/análisis documental y experimental

➤ Por su carácter

Tesis descriptiva / comparativa

➤ Por sus fuentes

Primarias / Secundarias

➤ Muestra

Tesis documental y experimental se utiliza una bibliografía de primera mano y una de segunda mano. Además se consultarán revistas, páginas web, tesis doctorales, etc.

➤ Instrumento

Los instrumentos que utilizaremos serán la documentación bibliográfica que poseemos y la reflexión sobre la práctica.

➤ Procedimiento

Nuestro trabajo es en parte documental, además de la bibliografía que poseemos, trabajaremos en bibliotecas, revistas especializadas, páginas web, sobre el tema y narraremos la experiencia de su aplicación.

➤ Análisis de datos

El análisis lo haremos a partir del marco teórico que sustente el trabajo desde una perspectiva pedagógica, y cuál ha sido la experiencia en nuestro contexto socio-cultural, económico y político.

Planteamiento del problema

Las nuevas corrientes pedagógicas proponen el razonamiento, la criticidad y la independencia de criterio como fortaleza dentro de los nuevos paradigmas actuales. La escuela debe fungir como el espacio propicio para que estas propuestas se concreten por medio de la implementación de estrategias innovadoras, creativas y contextualizadas en el momento histórico, y que estas respondan a las necesidades de los alumnos y alumnas.

La filosofía es la base del conocimiento y por eso desde sus albores representó por sí misma la esencia de la sabiduría. Si algo de trascendente tiene el programa de Filosofía para Niños es haber colocado en el ámbito pedagógico la filosofía y proponerla como herramienta práctica para crear una escuela más apegada a la reflexión, a la crítica, a la indagación científica, y a la creatividad, rescatando la importancia de los valores, y rechazando el adoctrinamiento.

En nuestro contexto educativo observamos cómo aún hoy la memorización y el tradicionalismo no han podido ser erradicados, a pesar de los grandes esfuerzos que se han hecho en múltiples direcciones; creando así alumnos que aceptan pasivamente el discurso del profesor, siendo simples receptores de información, sin ejercer su derecho a la participación, a la crítica y al cuestionamiento que deben darse en el aula.

La causa de este mal la encontramos en el divorcio que existe entre teoría y práctica que muchas veces se da en la escuela, pues nuestro currículo habla claramente de formar seres humanos críticos. Esto trae como consecuencia jóvenes carentes de la capacidad de pensamiento reflexivo y poco comprometidos con su entorno y por lo tanto con una actitud individualista y reduccionista de sí mismos y de la sociedad. Este problema puede ser subsanado creando una escuela más centrada en el pensamiento de orden superior, donde se promueva un espíritu solidario y de participación, donde el alumno piense por sí mismo en su ambiente de libertad, respeto y democracia.

Una forma idónea de lograr estos objetivos es la aplicación del programa de Filosofía para Niños (FpN), pues posee una sólida fundamentación teórica y un currículo que atiende de forma integral el desarrollo holístico de la niñez, y

fortalece el pensamiento independiente, la investigación, el amor por la ciencia, el rechazo a los prejuicios de toda índole y el ejercicio permanente de la creatividad.

La importancia de este programa es educar para la vida, conectar al alumno con su entorno, con su realidad circundante y cotidiana, en fin, con su comunidad; sólo de esta manera y desde la Comunidad de Indagación, los niños se involucran auténticamente con su realidad, con las causas y consecuencias de sus problemas sociales, y proponen y dan respuestas y soluciones científicas a los mismos.

Los niños deben ejercer en la práctica su condición de ciudadanos desde la más temprana edad. Nada más ejemplar que unos jóvenes que para estudiar los problemas medioambientales, partan de un hecho de la vida diaria que afecte su comunidad: contaminación de un río por residuos industriales, contaminación del mar por derrame de petróleo, etc. Enfrentados a estos problemas, llevarlos desde una actitud crítica, a construir argumentaciones, a externar criterios, proponer ideas de cómo solucionar estos males sociales de una forma civilizada, pacífica y a favor del bien común.

SÍNTOMAS

Poco desarrollo del pensamiento crítico y creativo, en el abordaje de los aprendizajes.

CAUSAS

Hay distanciamiento entre la teoría curricular y la praxis educativa.

PRONÓSTICOS

Reproducir estudiantes que luego como ciudadanos poseen poca capacidad para el desarrollo personal y colectivo y predomina en él una formación memorística, carente de criticidad.

CONTROL DE PRONÓSTICOS

Crear procesos de real construcción transformadora a todos los niveles del sistema educativo.

SÍNTOMAS

Los niños que están expuestos al programa de Filosofía para Niños (FpN) mejoran su rendimiento académico y su desarrollo personal en todas las disciplinas.

CAUSAS

La filosofía los lleva a un mayor desarrollo de pensamiento autónomo y a analizar los hechos con sentido crítico.

PRONÓSTICOS

Serán independientes, creativos, reflexivos, capaces de argumentar, de aceptar sus errores, de actuar en forma independiente, sin dejar de ser solidarios.

CONTROL DE PRONÓSTICOS

Establecer mecanismos dentro del sistema educativo que permitan que este programa sea llevado a la escuela.

SÍNTOMAS

Predominio en el sistema de lo tradicionalista, reflejado en el textualismo y el conceptualismo, alejados de la práctica.

CAUSAS

Tanto la formación docente como la escuela misma siguen respondiendo a un paradigma tradicional, aunque teóricamente se plantea lo contrario.

PRONÓSTICOS

La escuela muchas veces se coloca tan divorciada de la realidad que no se educa para la vida y los niños y niñas de muestran desinteresados por la misma.

CONTROL DE PRONÓSTICOS

Se debe educar desde la vida misma, con creatividad, innovación y criticidad y partiendo de los intereses y necesidades de los niños y niñas.

Formulación del problema

¿Se puede tener una experiencia práctica con el programa de Filosofía para Niños en la República Dominicana?

Sistematización

1. ¿Cómo se desarrolla el pensamiento orden superior en los niños?
2. ¿Cómo ayuda Filosofía para Niños el desarrollo del pensamiento crítico?
3. ¿Cuál es la metodología de Filosofía para Niños para lograr el desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo?
4. ¿Es aplicable este programa en el contexto de la República Dominicana?
5. ¿Cómo se promueven los valores por medio del programa de Filosofía para Niños?
6. ¿Puede el niño en la Comunidad de Investigación (CI) desarrollar el pensamiento filosófico?

Justificación

En el marco del pensamiento pedagógico han surgido muchas propuestas que reflejan la preocupación sobre los procesos educativos. Filosofía para Niños es un programa innovador donde se cuestionan todos los aspectos del quehacer educativo y se eleva la escuela como el centro del cambio social que debe darse en la sociedad.

Este trabajo de investigación aporta una recopilación sucinta de los postulados más relevantes de este programa, trayendo también al mismo algunas posturas críticas expuestas por pensadores latinoamericanos. La importancia del mismo radica en que hasta ahora no existe ninguna investigación en la República Dominicana sobre este tema, ni de su pertinencia y aplicabilidad en nuestro sistema educativo; por lo que se constituye en sí misma en un aporte único y novedoso en el campo de la enseñanza.

Esta tesis se plantea demostrar la aplicabilidad del programa en una escuela privada contrastando la experiencia con escuelas públicas, donde se realizaron varias sesiones y pudimos hacer comparaciones sobre ambos contextos. Recogimos además de forma asistemática, algunas experiencias en el Nivel Inicial (preescolar).

La necesidad de introducir este aporte responde al deseo de innovación, factor que se hace urgente en la educación dominicana, y consideramos que de aplicar este programa de Filosofía para Niños en nuestra agenda, nos colocaría en una línea de modelo educativo de vanguardia, donde se verían involucrados todos los actores de sistema. Hemos querido insistir en la idoneidad de FpN porque en la actualidad está siendo puesto en práctica en casi todo el mundo y además por la necesidad urgente de dar a la escuela su rol de formar ciudadanos(as) críticos, superando esa educación bancaria de la que nos hablaba Freire, de formar simples receptores y repetidores de información.

Este beneficio quedará reflejado en el desempeño de un niño(a) y joven con capacidad de pensamiento independiente, crítico y creativo y por lo tanto propositivo, pues el pensamiento de orden superior permite a las personas ese nivel operativo y práctico.

Los alumnos tendrían un doble beneficio, la conexión entre lo teórico y lo práctico, esto sin contar a los(as) maestros(as) que verían su desempeño docente optimizado. Como se trata de un programa integral, su alcance es quizás el aspecto más relevante para la mejora de la ejecución académica del niño(a), pues lo prepara para la vida en lo que respecta a su desarrollo como ser humano en su contexto, con una clara visión de ejercicio ciudadano, a favor de la convivencia pacífica y el respeto a los valores de la democracia y la justicia social.

Filosofía para Niños es un programa visualizado como una alternativa frente a la profunda crisis de nuestro sistema educativo y es por esto que no hemos querido dejarlo en un ejercicio simple de escritura y de investigación documental, aspiramos a compartir esta experiencia en otros escenarios. La propuesta de currículo mínimo con los doce cuentos creados para este programa y las guías didácticas, susceptibles de una mejoría, son la base que por el momento no ha servido para hacer los primeros pininos con un matiz local. Este es quizás el único aporte que encontraremos en la tesis, y la reflexión sobre esta experiencia tan rica y significativa. Pretendemos posteriormente de la defensa de esta tesis, hacer público un libro breve con parte de la misma, siempre con un sentido didáctico. De tal modo que este pueda servir de guía a los (las) maestros(as) dominicanos y de otros países que se muestran interesados por FpN, pudiendo tal vez servir de estímulo y referente a otros(as) docentes para crear propuestas distintas que mejoren y contextualicen de forma eficaz Filosofía para Niños.

En lo concerniente al aspecto profesional este programa fortalece al docente en sus clases a nivel de Básica y Media, sino también a Nivel Superior y Universitario porque lo sitúa en una visión más profunda y comprometida de lo que debe ser su rol, su ejercicio. El acercamiento a la filosofía como disciplina, eleva a los profesores en el aspecto del conocimiento y la comprensión del mundo, les permite una mayor complejidad de pensamiento, los hace más audaces y creativos en el campo de las ideas, y por supuesto más respetuoso(a) de las opiniones divergentes.

Desde el punto metodológico esta tesis es cualitativa lo que permite un enfoque humanista en el análisis de los fenómenos como hilo conductor frente a la observación e interpretación de los hechos.

Objetivos

Objetivo general:

Analizar el programa de Filosofía para Niños y su aplicabilidad en la República Dominicana.

Objetivos específicos:

- Definir el proceso de desarrollo del pensamiento crítico, creativo y lógico de los niños y niñas.
- Describir los aportes del programa de FpN en el proceso de construcción del pensamiento complejo o de orden superior.
- Aplicar la metodología de Filosofía para Niños.
- Analizar la aplicabilidad y pertinencia de este programa en una escuela de República Dominicana.
- Citar los aportes en el área axiológica de Filosofía para Niños.
- Analizar la mejora del desempeño de los niños luego de aplicado FpN.
- Fortalecer en el aula la convivencia pacífica, el respeto al disenso, la escucha atenta y la autocorrección.
- Comparar de forma breve y puntual algunos aspectos del currículo dominicano con el de FpN.
- Narrar a grandes rasgos la experiencia en las aulas con FpN y la incorporación de NPF.

Metodología

La metodología aplicada ha sido el método deductivo-Investigación cualitativa, Investigación documental-descriptiva. Investigación de campo, observación. Uwe Flick (2004).

Esta tesis se presenta empleando para su desarrollo la metodología cualitativa. Es una investigación descriptiva, es decir, que se ocupa de analizar el marco teórico de Filosofía para Niños (FpN) y Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF) para demostrar que a través de su aplicabilidad de forma sistemática en un centro escolar, esta puede ser la base de una propuesta educativa transformadora para el sistema educativo nacional.

Es importante puntualizar lo que dicen Strauss y Corbin sobre la metodología cualitativa cuando la definen como cualquier tipo de investigación que produce resultados no encontrados por medio de procedimientos estadísticos u otro medio cuantificador. Añadiremos a esto que el factor crítico e interpretativo juega un papel importante en la metodología en cuestión. Y que sin dudas su riqueza reside en que parte del supuesto básico de la construcción del mundo social, y está sustentada en el significado y el símbolo, y que por su vínculo con la gente estarán muy presentes los factores interpretativo y comprensivo para darle una característica holística.

Cierto es que la investigación cualitativa estará más cerca de la investigación social y puede explicar y demostrar fenómenos difícilmente comprendidos a través de números estadísticos e índices. La investigación cualitativa parte de lo humano, como apuntábamos anteriormente.

Encontramos que Miles y Habermas (1994) describen que las principales características de la investigación cualitativa se encuentran en que:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o la situación de vida.
- El papel del investigador alcanza una visión holística.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, evitando preconcepciones.

- Una tarea fundamental consiste en explicar las formas en que las personas comprenden, narran, actúan, manejan sus situaciones cotidianas y particulares.
- Hay muchas interpretaciones posibles de esos materiales pero algunos son más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna.
- Se utilizan pocos instrumentos generalizados. El investigador constituye el instrumento principal de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Estas pueden organizarse para permitir que el investigador contraste, compare, analice y ofrezca modelos.

La responsabilidad del investigador en este tipo de trabajo es muy grande, pues lo coloca en un compromiso donde su capacidad de interpretación va a estar reflejada en los resultados del trabajo.

María Paz García Caro (2008) cita a Uwe Flick (2004), quien en su libro *Introducción a la Investigación Cualitativa* define las características de esta como lo veremos a continuación:

- Es una estrategia de investigación para estudiar la realidad compleja en un entorno social de diversidad y pluralidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir.
- Persigue diseñar métodos tan abiertos que permitan la complejidad del objeto de estudio.
- Los objetos de estudios no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en un contexto cotidiano.
- Los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos de la vida cotidiana.
- La meta de la investigación es menos examinar lo que ya se conoce bien (teorías formuladas con anterioridad) que descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente.
- La validez del estudio se evalúa con respecto al objeto analizado

- Son criterios centrales de la investigación cualitativa
- Que los hallazgos se fundamenten en material empírico
- Que los métodos se hallan seleccionando y aplicando apropiadamente al objeto de estudio.
- No se opone a la investigación cualitativa, pero presupone una manera diferente de comprender la investigación en general que incluye una manera específica de manejar la relación entre el problema y el método.

El método de investigación cualitativa es el que usamos en esta tesis. A través de la observación y evolución de las clases y los registros de progreso del grupo que fue objeto de estudio.

En los anexos está, la Ficha de Observación utilizada para cada sesión de clase, donde se detalla el texto que se leerá y su autor, los propósitos y la guía de preguntas de la discusión filosófica. También este instrumento tiene un apartado para las memorias de la discusión y los aportes individuales que puedan surgir. Es importante la caracterización donde el docente puede puntuar y clasificar el desarrollo de esta. Luego están las actitudes y las “competencias filosófica” Quezada, María Ángeles (2008).

Síntesis Conceptual de los Capítulos

Síntesis conceptual del capítulo I

En el capítulo I nos hemos enfocado en tres aspectos centrales:

- I. La educación como virtud y conocimiento,
- II. El lenguaje y su contribución a la progresión racional
- III. Comprensión interpretativa de los textos.

En el apartado nos retrocedemos a la antigua Grecia, donde Platón expresaba su decepción por la falta de virtudes éticas que exhibían los responsables de la casa pública y planteaba la educación en la virtud como garantía de ese quehacer idóneo que esperamos de los políticos. La responsabilidad personal como garantía de que esto sea así.

También vemos la teoría de Piaget y los puntos de encuentro con los antecedentes de FpN y advertimos sobre las confrontaciones teóricas Lipman vs Piaget que se plantean a lo largo de la tesis.

El lenguaje y sus funciones antropológicas es el supuesto donde analizamos ese bien privativo del ser humano. La lengua como recurso comunicacional que sitúa al hombre y la mujer como seres únicos. Este fenómeno no podría darse sin la presencia de la racionalidad. La combinación de ambos ha permitido el desarrollo de la civilización como en constructo permanente humano y muestra fehaciente de la supremacía frente a las demás especies. En este apartado hacemos un recorrido de los planteamientos mas actualizados de los teóricos autorizados en estos temas.

En lo que concierne a la interpretación de los textos del programa de FpN desde la disposición cognitiva esquematizamos los criterios que atienden ser organización, pero también la esencia de lo que se dice: primero la explicación para alcanzar la comprensión que nos llevara a una posible problematización y a la parte que corresponde a la complejización del pensamiento. Todo esto es perfectamente logable si aplicamos las estrategias adecuadas para el logro de estos objetivos, especialmente las funciones lingüísticas como pautas para la comprensión.

La Comunidad de Investigación (CI) mediante el dialogo socrático es el espacio ideal para que afloren nuevas ideas y el(la) se conozca a si mismo, encontramos la vía hacia la idea de la independencia de pensamiento y la,

elevación de la creatividad en todos los ámbitos del saber, que son supuestos fundamentales de FpN.

Síntesis conceptual del capítulo II

En este capítulo tratamos los antecedentes en que se fundamenta el programa FpN, y las fuentes donde se ha motivado su creador Matthew Lipman; y de cómo ha podido articular ese encuentro entre filosofía y pedagogía, creando un currículum por y para la escuela que abarca desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Medio. No se trata de contar la vida de los filósofos, ni de la historia de la filosofía, se trata más bien de llevar las mismas cuestiones filosóficas de hace 2,500 años a través de historias noveladas de lectura fácil, pero que conducen a una mayor profundidad de pensamiento, a pensar sobre el pensar. Tratamos también la expansión y límites del programa, desde la perspectiva crítica de Walter Kohan de Brasil y otros pensadores de América Latina. Se presenta además una interesante propuesta curricular creada en Argentina por Stella Accorinti, donde hemos podido comprobar la adaptabilidad del programa. Citamos experiencias diversas de América Latina siendo quizás la más relevante la de Brasil donde el FpN ha sido implementado de forma exitosa en favelas. De donde podemos colegir que el mismo no es privativo de escuelas elitistas o de países desarrollados. En este capítulo encontraremos estadísticas de la situación de pobreza, exclusión escolar, situación de pobreza exclusión social y salud de América Latina y el mundo, como una forma de cuestionarnos de si este programa es pertinente. La experiencia brasileña y la muestra nos confirman que el programa lo único que requiere es un(a) maestro(a) entrenado(a), que no necesariamente tiene que ser un filósofo, más bien debe ser un animador filosófico, como le llaman los franceses.

Encontramos en este capítulo el punto de vista crítico de Walter Kohan, quien acusa a Lipman de pragmatista en cuanto al enfoque disciplinario, pues plantea una escuela jerárquica y autoritaria.

En este capítulo además se presenta un enfoque donde la educación moral debe partir de la propia indagación de los jóvenes, saber sus hábitos, y que mediante esta praxis internalizar y hacer suya la misma. Descarta el

sermón y la perorata como vehículo idóneo para lograr una educación moral efectiva.

En este capítulo abordaremos el tema de la creatividad. Angélica Satiros nos recuerda el proceso creativo y sus fases y cita a Sikszenmihalyi y los aportes de Einstein, Bash y Procest como ejemplos de la unión del pensamiento de orden superior como máxima representación de creatividad.

Eugenio Echavarría es un especialista mexicano que trata el tema de la adolescencia, la construcción de la identidad y el diálogo filosófico. Enfoca su estudio en esta etapa tan convulsa en la vida de los jóvenes, sus intereses y la forma en que la Comunidad de Investigación puede ser útil en la conformación de su identidad.

Síntesis conceptual del capítulo III

De los aspectos más importantes que se trabajan en el capítulo es lo que respecta al significado de los términos sentido, lenguaje, pensamiento, razonabilidad, metacognición y pensamiento complejo o de orden superior y la integridad de la disciplina. En esta parte se insiste en la idea de Lipman de que la filosofía es la dimensión perdida de la educación y que hay que rescatarla.

En este capítulo nos adentramos en la parte de sustentación teórica de Filosofía para Niños (FpN) y se inicia con la propuesta de que el programa está pendiente de cuidar la integridad de la disciplina filosófica. Que las discusiones desarrolladas a través de la CI (Comunidad de Investigación) deben ser guiadas con sumo cuidado para no caer en charlas coloquiales. Es decir, vigilar en todo momento el rigor filosófico con que se deben abordar los temas tratados. La pregunta como instrumento vital debe estar concretamente orientada en pos de alcanzar los objetivos propuestos, que si bien es cierto no responden a un guión pre-establecido, quizás por la naturaleza de libertad que debe auspiciar en la CI, sí deben reflejar que se busca la problematización, la criticidad y la complejidad de pensamientos como metas logrables a corto y largo plazo.

Otro aspecto tratado en este capítulo es el que corresponde al significado de sentido que está íntimamente ligado a la comprensión y es por eso que se hace un énfasis especial en la misma, por lo que Lipman plantea que si los niños no encuentran sentido a las cosas, caen en la indiferencia con facilidad y que para lograr esa comprensión se le debe capacitar para ello. Tal vez donde se refleje más esa búsqueda incesante de sentido de los pequeños, sea en esas preguntas metafísicas de los primeros años ¿Qué es la vida? ¿Qué es la muerte? entre otras, ahí comienza en la vida del niño la búsqueda de sentido a todo hecho, objeto o situación que lo rodee. Siempre en el camino de este ejercicio tan humano del cual forman parte la investigación y la experiencia. El tema del lenguaje y el pensamiento es visto en este capítulo y la clave para abordarlo la encontramos en una reflexión de Manuel Maceiras donde nos dice que el lenguaje aproxima al entendimiento y lo exterioriza, y

que entre lenguaje y pensamiento existe una mediación dialógica, adquiriendo una representación simbólica.

También Wittgentein nos habla de los límites del lenguaje y de cómo este puede ser un parámetro medidor del mundo que rodea al individuo. Además se deja claramente establecido que conversación y diálogo no son sinónimos, según Splitter Sharp la conversación pertenece al ámbito de lo cotidiano y el diálogo está reservado para la creación de ideas dentro de la CI. Concluimos en esta frase de Manuel Maceiras donde nos dice que el lenguaje nos permite llevar el mundo a cuesta sin que este nos oprima.

Tratamos además el pensamiento de orden superior y el pensamiento crítico y el razonamiento como parte del primero. Las metacriterios y los megacriterios como categorización.

Síntesis conceptual del capítulo IV

En este capítulo se sigue abordando el tema de la fundamentación teórica desde la óptica de tres grandes ejes temáticos, la lógica, la creatividad y los valores. Exploramos el beneficio que aporta la lógica para ordenar del pensamiento y el buen juicio. Explicamos que la lógica formal es presentada a través de situaciones manejables y donde los niños se sienten identificados. El término creatividad en el programa de FpN tiene un peso muy grande. Lipman afirma que la creatividad es una fase compleja del pensamiento, donde están involucrados los auténticos recursos de la metacognición.

Lo axiológico es una parte fundamental en el programa y no puede darse educación filosófica sin tocar la parte de la educación moral, la ética y la ciudadanía. Juntas son las responsables de la formación humanística del individuo.

El papel del programa de Filosofía para Niños en la educación estará siempre orientado a la mejora de los currículos y prácticas pedagógicas de quien lo implementa. El mismo tiene como objetivo fundamental la vuelta de la Filosofía a la escuela como forma de educar ciudadanos lógicos, tolerantes, solidarios, respetuosos y razonables. FpN está consciente que para llevarse a cabo esta tarea se necesita de una voluntad política que convoque a todos los actores sociales, tanto en el ámbito público como privado. El programa identifica claramente los paradigmas educativos: práctica tradicional vs práctica reflexiva y rescata el valor de la investigación para una verdadera transformación educativa, que no puede darse sin la intervención de la Filosofía como macro-eje del currículo.

La Comunidad de Investigación (CI) es explicada como el escenario por excelencia del diálogo filosófico y las características que le son intrínsecas

Síntesis conceptual del capítulo V

En Europa, especialmente en Francia, ha surgido a partir del 1995, una propuesta que se denomina Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF). Podríamos decir que quizás lo más relevante de la misma es haber propuesto la presencia de la filosofía fuera del ámbito escolar. Sin dudas su referente más citado es FpN, pero consideran que la creación de los cafés filosóficos, llevar la filosofía a las cárceles; crear el sistema AGSAS, un punto de encuentro entre filosofía y psicoanálisis y trabajar a través de la filosofía terapias para enfermos mentales, amplía significativamente el universo de operatividad de la filosofía. Los franceses rescatan la validez de los Derechos Humanos a partir de que la filosofía debe ser para todos.

Algunos de los aspectos más novedoso de esta nuevas prácticas, consiste en el planteamiento del uso de la Filosofía en otros escenarios distintos a la escuela. Esto no significa que no tenga a la misma como su centro de interés por lo que representa en la educabilidad de los niños y jóvenes. La figura de “animador(a) filosóficos” es quizás uno de los aportes más relevantes de las NPF. Se trata de un maestro entrenado filosóficamente en estos programas, con el fin de que sea guía y multiplicador de esta experiencia. Esto así porque conocemos las limitaciones que puede suponer lograr formar filósofos profesionales y maestros a la vez.

La propuesta de los Cafés Filosóficos son una apertura para colocar a la filosofía en el mundo, en la vida diaria, en la cotidianidad. Estos espacios de debate no están regulados, y en sí mismos poseen una alta dosis de espontaneidad y azar. Sin embargo, esto no implica que no puedan estar mínimamente estructurados y dirigidos. Otras prácticas muy difundida en Francia en el ámbito escolar lo es el sistema AGSAS, un punto de encuentro entre filosofía y psicoanálisis. Dentro de esta nuevas prácticas también se ha incorporado la filosofía como terapia para enfermos mentales. Y quizás la más insólita, la utilización de la filosofía en las cárceles.

Estos escenarios, tan disímiles, pero que forman parte de la sociedad, son los tomados en cuenta por esta corriente de las Nuevas Prácticas Filosófica, que sin lugar a duda tienen un amplio espectro para su accionar.

Síntesis conceptual del capítulo VI

En este capítulo entramos a la República Dominicana y su situación actual en la educación. El enfoque es crítico y en líneas generales se muestran las debilidades y fortalezas de la misma. Se presentan algunas estadísticas preocupantes sobre el problema de la educación y se describen los factores que inciden para que el país se mantenga tan por debajo de los estándares deseados. En este apartado además veremos cuáles son los puntos convergentes y divergentes, entre FpN y nuestro currículum. La parte práctica la representan las guías didácticas y los cuentos escritos para FpN, doce en total. Este constituye un proyecto mínimo, adaptado a nuestra realidad, pero que podría ser válido en otro contexto.

También podrán encontrar las reflexiones sobre esta experiencia y las consideraciones y propuestas finales. En esta parte entra la interpretación y la narrativa de esta práctica docente que ha sido trabajada en la Comunidad Educativa Lux Mundi, pero que también fue llevada a otros espacios escolares.

Las guías didácticas corresponden a tres cuentos publicados por prestigiosas autoras dominicanas

- Cuando el viento habla – María Amalia León de Jorge
- Tambor y Misterio al Pie del Guayacán .-Natacha Calderón
- Es la tierra más hermosa
que ojos jamás hayan visto – María Teresa Ruiz de Catrain

Desarrollamos este trabajo atendiendo a los planteamientos de FpN, agregamos al mismo actividades lúdicas, creativas y tomamos también para una sección el programa Piensa en Arte, que apela al desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico a través de las artes plásticas en general, pintura, dibujo, escultura, instalaciones, entre otros.

Hablaremos también de la propuesta de los 12 cuentos, que se sugieren para pequeños, desde 5 años, hasta jóvenes de 17, cada uno puede ser usado para varias sesiones, siguiendo la metodología del diálogo en la Comunidad de Investigación; si bien es cierto que los mismos responden a nuestra realidad

contextual y cultural, nos cuidamos de que pudieran ser usados en otro contexto. En estos cuentos nos planteamos la problematización como elemento clave y la pregunta como hilo conductor del diálogo, partimos del supuesto de que a través de estos trabajaremos las contradicciones, las falacias, los criterios, el buen juicio, la razonabilidad, sin olvidar la parte axiológica; promoviendo así de forma sistemática el pensamiento complejo y la formación de la independencia de pensamiento en niños y niñas

Síntesis conceptual de los capítulos VII y VIII

En estos capítulos encontraremos textos narrativos originales para la aplicación del programa Filosofía para Niños (FpN) y son el producto de la experiencia práctica en la ejecución del mismo. Son historias cortas, algunas pueden ser usadas en varias sesiones y son partes de un proyecto que está en elaboración para ser publicados luego de la defensa de esta tesis. Estos textos son más cercanos a la realidad de nuestros niños y niñas, sin perder la visión global de que pudieran ser usados en otros contextos sin mayor dificultades, ya que nos cuidamos de excesivos localismos lingüísticos, para evitar esa limitación.

Cada cuento posee unas preguntas de inicio que dan pie al “diálogo socrático”. Luego las ideas claves del texto hay una sugerencia de discusión filosófica a establecerse en la Comunidad de Investigación (CI), además algunas sugerencias de actividades a ser desarrolladas por los niños (as), en esta se les invita a la reflexión y a enriquecer con sus ideas tanto las actividades como los diálogos filosóficos, siempre que desarrollen el pensamiento complejo y la independencia de pensamiento. Esta serie está dividida de 1ro a 8vo grado el Nivel Básico y 1ero a 4to de Nivel Medio, pues esa es la estructura de la educación escolar dominicana.

Guías didácticas

Estas fueron escritas a partir de tres cuentos de autoras dominicanas, a saber: Natacha Calderón, María Teresa Catrain y María Amalia León. A partir de sus textos elaboramos estas guías para los maestros y maestras, de tal modo que contaran con orientaciones pedagógicas que le permitieran la aplicación del programa de FpN y a esto agregamos la realización de proyectos interesantes que vincularán la escuela con la comunidad.

Síntesis conceptual del capítulo IX

En el capítulo IX hallaremos nuestras conclusiones y propuestas prácticas sobre el programa Filosofía para Niños (FpN) y también las reflexiones sobre la visión que expresaron los niños y niñas sobre el mismo. Las recomendaciones van dirigidas al Ministerio de Educación, a la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), y al Ministerio de Cultura, de forma que la filosofía sea rescatada del olvido en que se encuentra. También hacemos un llamado a las instituciones educativas privadas para que se incorporen a esta petición.

Estas propuestas pueden ser avaladas por esa experiencia práctica que hemos llevado a cabo en la Comunidad Educativa Lux Mundi, escuela modelo de la aplicación de este programa en la República Dominicana y que constituye un ejemplo vivo de la eficacia de FpN.

Anexos

Hallaremos en esta parte el trabajo realizado para el 9^{no} Congreso Mundial de Filosofía y Nuevas prácticas Filosóficas, celebrado en París y al que fuimos invitada como expositora de nuestras experiencias. Y también la Ficha de Observación utilizadas en las clases.

Además hemos agregado el Manual con que iniciamos nuestra andadura con el programa FpN en el año escolar 2006-2007. Este está estructurado así:

1er grado: Hospital de Muñecas- Sharp – Splitter

2do grado: El Caballito alado - Carmita Henríquez

3er grado: Elfie – Matthew Lipman

4to grado: kio y Gus – Matthew Lipman

5to grado: Nous – Matthew Lipman

6to grado: Cuentos para Pensar – Fisher

7mo grado: Pixie – Lipman

8vo grado: Mark – Lipman

Capítulo I: Supuestos Educativos y Lingüísticos de Filosofía para Niños (FpN).

CAPÍTULO I: SUPUESTOS EDUCATIVOS Y LINGÜÍSTICOS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS (FpN)

Como hemos precisado en la introducción, aunque los objetivos de nuestra tesis se dirigen a analizar, valorar y complementar los programas de Filosofía para Niños (FpN), sin embargo consideramos necesario, como exigencia de la propia argumentación que guía la investigación, esclarecer en este primer capítulo algunas nociones fundamentales sobre las que se asientan tales programas. Lo hacemos desde tres perspectivas no idénticas, si bien convergentes porque adquieren unidad en cuanto que sobre ellas se asientan las convicciones y la práctica pedagógica de la FpN. Las tres son complementarias entre sí y consideramos coherente adelantarlas para dejar claros nuestros supuestos en torno a las bases conceptuales de la aplicación pedagógica de tales programas. Las especificamos como sigue.

- **La educación como virtud y conocimiento.** En este primer apartado se sintetizan ciertas ideas que pueden calificarse como nuestra Filosofía de la Educación.
- **El lenguaje y su contribución a la progresión racional, sus funciones antropológicas** Atendemos aquí las concepciones sobre la naturaleza y funciones del lenguaje, siguiendo críticamente la bibliografía actual más autorizada.
- **Comprensión e interpretación de textos en el programa de Filosofía para Niños.** De naturaleza más metodológica, en este apartado pretendemos dejar claras las perspectivas desde las que deben ser analizados e interpretados los textos, base fundamental de las metodologías de FpN.

1.1. La educación como virtud y conocimiento

Con irónica decepción, el septuagenario Platón escribió páginas memorables llenas de amarga sinceridad al inicio de uno de sus últimos escritos, conocido como *Carta VII*, dirigida a los familiares y correligionarios de su fallecido amigo y habilidoso político, Dión de Siracusa. (Platón, 1992). En estas páginas el anciano Platón evoca su entusiasmo por la vida pública, en la Atenas de sus años jóvenes, confesando, en contraste con sus intenciones, su profunda amargura por el ansia de poder y dinero de “estos hombres que dirigen la política” (324 a. Referencia de la edición citada). Con no menos decepción, denuncia la actitud de los más honrados y demócratas, por su ineficacia para ordenar la vida ciudadana y gobernar con sabiduría y rectitud. Deja así claro que la voluntad democrática no era suficiente para impedir que todo “marchase a la deriva” (325 d) y que “la legislación y la moralidad se corrompiesen”. Ante la corrupción de unos y la ineficacia de los otros, Platón sentencia que los males de los estados no tendrán solución mientras no gobiernen aquellos que llevan en la sangre la voluntad de saber, de reflexionar, de pensar con rigor y obrar con rectitud moral. Pero tiene claro que alcanzar tal objetivo no se logrará sin reformas puesto que, si se deja a la voluntad de los políticos, todo seguirá de mal en peor, a no ser que intervenga “una gracia divina que lleve a los gobernantes a reflexionar seriamente” (326 b).

La ironía de Platón no es indiferente porque va a tener consecuencias. Pedir “una gracia divina” es esperar un milagro, un hecho extraordinario contrario a las leyes naturales y al transcurrir usual de las cosas. Pero como lo lógico y natural es no esperar milagros, Platón se decidió a poner remedio a la situación por otros recursos a su alcance y fundó un centro educativo, una Academia, no con el propósito de formar políticos, legisladores, administradores del estado o ejecutivos de negocios, sino con el fin de educar desde la infancia, enseñando las ciencias, entrenando en la reflexión sobre las cosas y los hechos, y adiestrando para obrar con justicia y rectitud de conciencia. y únicamente después de educarse, esto es, de adquirir conocimientos, de aprender a pensar con coherencia y actuar con rectitud

moral, puede alguien pensar en dedicarse a la actividad pública, tanto política como profesional.

Nuestra primera conclusión es clara, si seguimos a Platón: desde la infancia debe iniciarse la formación intelectual y ética, esto es, la preparación del entendimiento y el entrenamiento de la voluntad, mediante el esfuerzo personal. Si bien este es el objetivo de toda tarea educativa, los programas de FpN se enfrentan a él con una clara opción por la implicación del niño en su propia tarea formativa mediante la comprensión y aplicación del sentido de los textos como mediaciones de formación reflexiva y práctica.

1.1.2. La educación como ejercicio de la virtud

Reconocido el papel esencial de la educación, se debe reconocer al mismo tiempo que educar y educarse, no es consecuencia de los buenos deseos, sino tarea que tiende a formar el entendimiento mediante las *virtudes intelectuales*, y la voluntad mediante las *virtudes éticas*. Ahora bien, para Platón las virtudes no son aspiraciones o sentimientos interiores, sino hábitos para actuar de modo excelente según las obligaciones de cada cual. Si la virtud del gato es cazar ratones y la del caballo ganar la carrera, las virtudes del ser humano radican en actuar siempre con racionalidad y de manera excelente, del mejor modo que pueda hacerse en cada situación (Maceiras, 2007: 150 y ss.).

Las virtudes no son frutos espontáneos, sino resultado de ensayos y prácticas reiteradas, para que puedan solidificarse como hábitos prácticos duraderos encaminados a ejercer las conductas de modo excelente y permanente. Dicho de otro modo: la educación es tarea esforzada asidua, consecuencia de la práctica reiterada. Aristóteles completa a Platón y de ambos se deduce un ambicioso plan de aprendizaje que recubre las virtudes de la voluntad y las del entendimiento que debe adquirir quien pretenda hacer algo bien en la vida, más todavía en la vida pública. La regulación suprema de todas las virtudes -éticas e intelectuales- está encomendada a la prudencia, por la que se compaginan las convicciones teóricas con la oportunidad práctica.

Pero la educación no se queda solo en el campo de la ética o la moral, porque el ciudadano completo no es un anacoreta solitario, sino un ser social y empeñado en el trabajo con repercusiones para sí mismo y para los demás. Por eso tiene la obligación del aprendizaje de las artes y de las ciencias, que en la época de los dos grandes maestros atenienses estaban constituidas por un respetable cuerpo de conocimientos que iban de la poesía y la música a la aritmética y la astronomía.

Hoy nuestras sociedades se han hecho infinitamente más complejas y las ciencias se han ampliado hasta límites inabarcables. A todo eso las políticas han ido haciendo frente y, debemos reconocerlo, han tenido el gran mérito de generalizar el conocimiento, ampliando no sólo las inteligencias sino las conciencias. Ahora bien, ¿se ha atendido con igual empeño a la promoción de los valores éticos y morales de los educandos? Que eso no se ha alcanzado lo ponen ante los ojos, no sólo en nuestra sociedad dominicana sino cosmopolita, hechos individuales y colectivos por los que se constata la ausencia de valores éticos, de respeto de unos hacia otros, con la voluntad de explotación generalizada y ambición de dominio que conduce a la violencia mortal en todos los países y continentes.

No en vano, ante el peso de los hechos, las teorías educativas se han visto auxiliadas por una amplia reflexión ética, aplicable al ámbito educativo como demuestran autores tales como Piaget, Dewey, Kohlberg o Erikson entre otros. Lo que en el ámbito de la filosofía social, se ha puesto bien de manifiesto por obra de J. Habermas insistiendo en que es necesario revitalizar la reflexión y los saberes morales frente a los que patrocinan las ciencias positivas encaminadas a la producción y el consumo.

Si en el contexto de la FpN evocamos el concepto y el papel de las virtudes, intelectuales y éticas, es porque entendemos que no es concebible tarea educativa alguna sin el entrenamiento intelectual y ético del educando. Y no otra es la pretensión de los programas de FpN, con la bien matizada intención de que tal entrenamiento, como todo entrenamiento, debe iniciarse desde la infancia, cuando entendimiento y voluntad se encuentran en un momento propicio para aprendizajes duraderos. Con mayor apremio que los demás organismos, el ser humano debe fraguarse su propia identidad, en pos

de una racionalidad ejercida con libertad, que no es una fuerza de su organismo biológico, es sin embargo asequible a su propio esfuerzo, a su empeño iniciado en la infancia, convicción de la que parte la metodología de FpN. Por eso su metodología no se pierde en el puro didactismo, sino que tiene el profundo sentido ético de llevar al niño hasta la convicción de que, como todo ser vivo, cada cual debe cumplir ante sí mismo, responder de sus fines y proyectos, para lo que es indispensable su propia participación sin despojarse de criterios éticos.

1.1.3. Educación como práctica responsable ante sí mismo

La metodología de la FpN se encamina a ofrecer una palestra, mediante textos adecuados, para que el niño encamine su conducta como práctica responsable ante sí mismo. Esto supone que en tales programas la formación de la biografía responsable se erige en fundamento obligado de toda intervención educativa, en el convencimiento de que el ser humano debe hacerse dueño de sí mismo y responsable de sus proyectos, tanto intelectuales como prácticos. Objetivo que en la FpN entiende que puede ser conseguido con una intervención educativa mediante una metodología activa y participativa favorecida por el análisis e interpretación de textos.

Esta convicción se confirma si se tienen en cuenta las tesis de Gardner quien distingue varios tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal que en su propia denominación expresan capacidades específicas diferentes (Gardner, 1988). Sin duda alguna, no podrán descartarse las predisposiciones genéticas para desarrollar un tipo u otro de inteligencia. Ahora bien, sea cual fuere la predisposición genética de partida no puede pensarse que se produzca el desarrollo de cualquiera de esas “inteligencias” sin el cultivo de experiencias correspondientes, como las propuestas en FpN, cuya pretensión es influir en la dotación básica cerebral de alguna de tales inteligencias.

Sin necesidad de acudir a demostraciones procedentes de la experimentación psicológica, es un lugar común que los contextos locutivos condicionan ampliamente las disposiciones intelectuales para desarrollar la

inteligencia lingüística, así como las operaciones matemáticas, empezando por las más simples, que fomentarán estructuras mentales propicias para el desarrollo de los demás tipos de inteligencia. Es una experiencia pedagógica bien acreditada que incluso la inteligencia intrapersonal no es fruto espontáneo, sino resultado de la formación en la reflexión y la meditación, con prácticas que, si no son ejercitadas desde la infancia como propone FpN, será muy difícil adquirir.

En este sentido, a pesar de sus remodelaciones y reservas posteriores, la obra de **Jean Piaget** sigue marcando un hito analítico todavía muy válido en el análisis de la interrelación entre experiencia e identidad personal. Crítico de las concepciones estáticas que priman al sujeto como depositario de todas sus virtualidades biográficas, el "*interaccionismo constructivista*" de Piaget, se basa en la eficacia sobre el pensamiento y su dimensión psicológica, de las experiencias prácticas reales. De ahí que él mismo resume su tesis fundamental advirtiéndole que el conocimiento no está predeterminado ni por las estructuras internas del sujeto, puesto que ellas se van configurando de formas efectiva y continua, ni en los caracteres o formas del objeto, puesto que ellos no son conocidos más que por la mediación necesaria de las estructuras subjetivas que los incorporan y enriquecen. En síntesis: todo conocimiento comporta un aspecto de nueva elaboración., tesis fundamental de la epistemología genética.

La inteligencia resulta de adaptaciones sucesivas iniciadas ya antes de la aparición del lenguaje y consistirá, esencialmente, en la capacidad para organizar sistemas de operaciones (clasificar, ordenar, seriar, etc.) reguladores de la interacción del organismo con su mundo, que es condición necesaria para tal desarrollo, si bien bajo la acción del organismo, como no puede ser de otro modo. Pero las estructuras subjetivas, desde las celulares a las sinapsis cerebrales, ni están ya configuradas a priori, ni son consecuencia de respuestas, en el sentido conductista, a los estímulos. Se van configurando genéticamente. Por tanto, si el sujeto es requerido como elemento fundamental, las estructuras subjetivas no se consideran configuradas al inicio, sino al final de su desarrollo, teniendo claro que en todo este proceso genético la acción del sujeto es la que lo relaciona con el mundo, no la simple

percepción ¹. Según Piaget, en todas las etapas del desarrollo, se van configurando mediante la acción, las estructuras cognitivas que progresivamente se van formalizando (estructuras aditivas, multiplicativas), para actuar como retículas estables del sujeto.

Más adelante veremos las confrontaciones teóricas entre Lipman y Piaget, quizás matizadas por los planteamientos sobre la racionalidad desde la más tierna infancia y que Lipman defiende con vehemencia, frente a la condición procesual que le otorga Piaget en su teoría de las etapas del desarrollo, y como explicamos a continuación tienen de algún modo un punto de encuentro

1.1.4. Dimensiones pedagógicas de la interacción

Las tesis de Piaget, a nuestro juicio, confirman las tesis de fondo de FpN, que sintetizamos en las siguientes conclusiones pedagógicas:

1ª.- El conocimiento es un proceso de interacción del sujeto y el medio, pero la motivación para aprender debe venir de dentro del alumno, para lo que es necesario una relación interpersonal con el educador que induzca al alumno a buscar en sí mismo los motivos de su aprendizaje. Lo que es un principio fundamental de la FpN, desde el que se deben ser interpretar las prácticas que se precisan a continuación.

2ª.- El ámbito y el ambiente escolar deberán ser gratos y físicamente estimulantes, solicitando la colaboración del alumnado para acondicionar, pasillos y aulas con la instalación de paneles, cuadros, carteles con máximas o

¹ La analítica de la acción de Piaget sigue presente en las diversas reformulaciones de la epistemología genética, aunque con otros nombres. Distingue cuatro tipos de acción ordenadas en dos conjuntos A y B que especificamos como sigue. Conjunto A : 1ª) Del nacimiento a los dos años, las acciones son puramente sensorio-motrices. Conjunto B: 2ª) De los dos a los siete años, se manifiesta el pensamiento preoperatorio. Piaget llama a este período "prelógico". 3ª) De los siete a los once años, en continuidad con lo alcanzado en el período anterior, aparecen las operaciones lógicas asociadas a disposiciones para combinar, disociar, ordenar. 4ª) De los once a los catorce, quince años se produce el período final del desarrollo operatorio que se manifiesta, sobre todo, por la capacidad para razonar hipotética y deductivamente. Cf., (1961) *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE.

fotografías relacionadas con la educación, la ciencia, el aprendizaje, etc. Previsiones importantes para la FpN.

3ª.- La enseñanza debe articularse mediante una metodología que permita la acción, esto es, la actividad del niño y del educando, primordial en la FpN. Todo debe disponer para que el alumno pueda “interactuar” mediante todos sus sentidos. Hoy disponemos de gran cantidad de instrumental interactivo, incluso libros, pero su eficacia educativa radica en su uso escolar asiduo y que estos tenga la pregunta como hilo conductor, más bien el diálogo socrático como eje temático.

4ª.- El alumno debe ir construyendo su propia dotación mental e intelectual, interactuando con los medios y material del que dispone, también o sobre los libros de texto, que deben ser “trabajados” en cada lección. Esto supone subrayarlos, sintetizarlos, esquematizarlos, en fin, manipularlos como material mediante cuyo manejo el alumno va transformado su propio desarrollo intelectual, más importante que la adquisición de conocimientos ².

5ª.- Fortalecer el saber lingüístico, textual y la información verbal, como contrapartida a la espontaneidad de la información visual. En nuestra actualidad dominada por la perspectiva visual, desde la primera infancia, el niño debe ser conducido a través de un itinerario ininterrumpido en el que la lectura sea referencia de aprendizaje y diversión. Eso supone una fácil selección de material impreso adecuado a cada edad, que va desde las cosas y objetos subtítulos y las historietas ilustradas (*comics*) en las que se conjugan imagen y palabra, hasta la lectura personal de cuentos y textos adecuados a su edad, para pasar a la lectura comprensiva de obras literarias y ensayos científicos, en la medida en que avanza en edad y madurez. FpN

² Esta actividad sobre los libros, aleja la manía, disfrazada de interés social, de que los alumnos “hereden” libros ya usados por otros compañeros del curso anterior. Para un trabajo eficaz, cada alumno debe dejar su libro de texto muy poco servible para volver a ser usado, trabajando sobre él con anotaciones marginales, subrayados, seleccionando párrafos, etc. El libro de texto debe ser usado como material de trabajo y ensayo. Padres y autoridades académicas deben repensar bien donde ahorrar el dinero, que no es en los libros de uso escolar cotidiano. Los propios laboratorios deberán ser equipados y usados de tal modo que las prácticas sean reales y frecuentes, con manejo real del material necesario.

posee un currículum atractivo y pensado conscientemente a partir de los mismos postulados que nos legó la Grecia antigua.

Debe tenerse en cuenta que la práctica de la lectura no es un comportamiento natural espontáneo, como el hablar, sino un hábito que debe ser adquirido mediante prácticas reiteradas desde la más temprana edad. Lo que resulta esencial para la eficacia de los programas de FpN.

1.2. EL LENGUAJE Y SU CONTRIBUCIÓN A LA PROGRESIÓN RACIONAL, SUS FUNCIONES ANTROPOLÓGICAS

Antes de entrar en las precisiones analíticas de los diversos problemas de la Filosofía para Niños (FpN), adelantamos este segundo supuesto sobre la naturaleza, atribuciones y funciones antropológicas del lenguaje, toda vez que el propósito de fondo y unitario de nuestra tesis radica en la confianza que atribuimos al lenguaje escrito, esto es, a los textos, como mediación fundamental para el progreso del razonamiento discursivo sobre el que se constituye la propia reflexión filosófica.

Atributo específico del ser humano, el lenguaje articulado es dotación singular que lo distingue de todas las demás especies de seres vivos, de tal modo que se hace indisoluble del ejercicio de la racionalidad, siendo impensable concebir la actividad del entendimiento sin lenguaje, sea externo o simplemente interno. Y, a su vez, no es concebible la actividad lingüística sin competencias intelectivas.

La universal vinculación de lenguaje y pensamiento, supone reconocer el fundamento más sólido para los propósitos de nuestra tesis, en cuanto que la FpN no tiene otra pretensión que ir desarrollando las capacidades de razonamiento a través de la lectura analítica y comprensiva de textos adecuados y coherentes con edad evolutiva de niños y jóvenes. Para ello abordaremos algunos puntos de vista entre los que, con mayor autoridad, discuten esta vinculación entre el orden mental y el textual o locutivo.

De la diversidad de perspectivas desde la que la literatura actual aborda el problema de la significación del lenguaje en general y de sus modalidades

léxicas y locutivas, nos parecen singularmente significativas para nuestra tesis las siguientes consideraciones sobre la naturaleza, atribuciones y funciones antropológicas del lenguaje, toda vez que el propósito de fondo y unitario de nuestra tesis radica en la confianza que atribuimos al lenguaje escrito, esto es, a los textos, como mediación fundamental para el progreso del razonamiento discursivo sobre el que se constituye la propia reflexión filosófica.

1.2.1. Lenguaje, comunicación y progreso genético

Atributo específico del ser humano, el lenguaje articulado es atributo singular que lo diferencia de todas las demás especies de seres vivos con lo cual se hace indisociable del ejercicio de la racionalidad. Es, en efecto, impensable concebir la actividad del entendimiento sin lenguaje, sea externo o simplemente interno, y éste, a su vez, sin las capacidades de la actividad intelectual. Siguiendo las sugerencias procedentes de M. Maceiras, (2010: 320 y ss), adelantamos las siguientes precisiones.

La comunidad de hablantes.- En primer lugar, no parece dudosa la influencia del medio y mucho más la del contexto social, comunicativo y lingüístico en los que se desarrolla evolutivamente el aprendiz de *ánthropos*. El ambiente no sólo determina léxicos y vocabularios, sino también estructuras mentales, de tal modo que la comunidad hablante en la que crece el niño, es condición primordial para que vaya interiorizando el sistema de relaciones y reglas que componen su lengua, lo que Chomsky denomina *competencia* lingüística. De ahí que, dentro de los programas de FpN hayamos dedicado especial empeño a la elaboración de textos especialmente apropiados al ámbito lingüístico dominicano.

El lenguaje, factor evolutivo.- No parece discutible reconocer que el lenguaje se ha ido configurando como factor dominante en la filogénesis espiritual de la humanidad pero, por lo que interesa a los objetivos de nuestra tesis, es una evidencia la influencia decisiva del medio lingüístico en el desarrollo evolutivo de la infancia a la juventud. Y eso porque la palabra articulada no ha sido instrumento que el hombre haya inventado y del que se sirve, sino que pertenece a sus categorías esenciales ortogenéticas. En tal convicción se sustenta la

confianza de los programas de la FpN en la palabra y en los textos como factores fundamentales del progreso intelectual, moral y social.

Diversificación de lenguajes y pluralidad antropológica.- La dependencia de factores de orden etológico, histórico, etc. ha generado multitud de formas expresivas o lenguas, que transmiten la certeza de que la humanidad no camina en dirección única, no sólo en sus modalidades expresivas, sino también en sus formas de vida y en su interpretación de los valores de todo tipo, de los éticos a los estéticos o ecológicas. En esta convicción se sustenta la conveniencia de diversificar las aplicaciones concretas de textos y programas que, en todo caso, deben ser coherentes con la especificidad lingüística popular, en nuestro caso la dominicana.

Complejidad racional/discursiva.- Por último, como hecho avalado por la experiencia, el lenguaje aparece ya en un momento en que el cerebro ha adquirido notable complejidad. Hablar y escribir supone dominar espontáneamente una doble articulación: la de la combinación de fonemas para generar palabras, y la de la diversidad de palabras para construir proposiciones. Esto lleva implícitas grandes dosis de madurez mental, adquirida con la espontaneidad de la lengua materna, y también haber interiorizado signos prelingüísticos propios de la comunidad en la que el niño aprende y desarrolla su lengua y sus percepciones del mundo, tales como gestos, ritmos de vida, identificación de personas, reconocimiento de objetos, relaciones espaciales, etc.

Teniendo presente lo anterior, se proponen textos que contribuyan a una mayor maduración de las capacidades cognitivas, y hemos tenido especial cuidado en que los textos propuestos favorezcan su progreso y no su regresión infantilizante. Es una especial cautela que, entendemos, debe ser tomada en cuenta por los programas de FpN, puesto que su aplicación lleva implícito el riesgo de anquilosar la inteligencia infantil, si los textos y métodos aplicados no están debidamente seleccionados y aplicados con acierto para facilitar el progreso mental y reflexivo del niño.

A partir de estos supuestos, se compendian a continuación aquellos puntos de vista más significativos para una interpretación antropológica del fenómeno del habla y, por tanto, del valor de la textualidad. Adelantemos que las diversas opiniones, a nuestro modo de ver, deben ser tenidas más como

complementarias que como alternativas, si se pretenden comprender los matices más significativos de lo que significa el hecho empírico del hablar humano.

1.2.2. La expresión lingüística como manifestación de la madurez genética

Si atendemos a lo que nos transmite de modo unánime la antropología fundamental, el lenguaje es una conquista en la evolución del cerebro posterior a otros procesos cognitivos e incluso al propio pensamiento. El niño soluciona problemas ya antes del hablar y sólo con posterioridad -en torno al año y medio- aparece la función simbolizadora que culmina en el lenguaje, precedida de otras operaciones asociadas al uso simbólico de objetos, operación bien perceptible en la conversión fantasiosa de una escoba en caballo, de un florero en casco para cubrir la cabeza, o de una caja en bañera para la muñeca. A partir de esta misma capacidad simbolizadora deben interpretarse los gestos, dibujos, tarareos espontáneos, la danza y los bailes, en fin, la infinidad de formas de expresión naturales que preceden al lenguaje y luego lo acompañan.

Siguiendo todavía las conclusiones de la antropología, si el cerebro está dotado para esta especie de pre/programación encaminada a la expresión, no alcanzaría la disposición locutiva y la capacidad textual si no se desarrolla en una sociedad o medio hablante. Ahora bien, una vez que se abre paso entre los dos y tres años, las expresiones lingüísticas adquieren tal preponderancia sobre las demás expresiones simbólicas e intelectivas, que se truecan en impulso esencial de su progresión, de su reordenación y avance. Esta es la opinión de Piaget y de su epistemología genética que, reconociendo el papel de las demás experiencias, como la matemática o la técnica, ve en la práctica del lenguaje la mediación por excelencia para el progreso mental. Viene así a confirmar las tesis antropológicas de K. Lorenz cuando éste afirma que hay un programa ingénito que suscita el lenguaje, de los sustantivos a los verbos, por eso, conviene resaltar dos hechos inequívocos:

“El primero es que en una etapa determinada de su infancia el hombre siente irresistiblemente el afán de dar nombres a las cosas y las actividades y experimenta una satisfacción muy específica cuando lo consigue, y el segundo, que a pesar de la fuerza de ese impulso, el hombre no intenta *descubrir* por sí solo tales símbolos idiomáticos como hizo Adán según nos relata la leyenda; más bien sabe, por conductos ingénitos, que *debe aprenderlos de un transmisor de la tradición*. Así pues, el aprendizaje del lenguaje tiene como base un programa de origen filogenético, según el cual se consume una vez y otra en cada niño la integración del pensamiento abstracto ingénito y el vocabulario transmitido por vía cultural. Esta milagrosa creación conmueve y enorgullece al entendido siempre que tiene oportunidad de observarla en un ser humano” (Lorenz, 1974: 250).

Con estas palabras K. Lorenz abre un doble camino: por una parte la radicación genética del lenguaje hace posible su efectuación comunicativa, locutiva y textual; por otra, esta capacidad filogenética no alcanzaría su madurez sin la recepción del depósito lingüístico que emana de la comunidad en que el niño se desarrolla. Por eso Lorenz habla con propiedad del milagro de la palabra, mirando hacia dentro del organismo humano, y del “orgullo” de la especie si lo contemplamos en su contextualización comunitaria. Por tanto, la palabra y sus expresiones escritas no dependen de una mera disposición anatómica sino que expresan los atributos más altos y exclusivos de la especie: nombrar, designar, referir y simbolizar por obra de la propia genética, pero vinculada y en dependencia de la condición social y comunitaria del ser humano, como señala también con fuerza el sociologismo lingüístico de Vigotky (*Pensamiento y Lenguaje*, Paidós, Barcelona, 1995). Se pone así en evidencia que la comunicación y la interacción cultural son condición *sine qua non* para el progreso de los individuos y de la especie. Esto quiere decir que el programa molecular biológico que encamina la especie hacia el lenguaje, no se actualizaría sin la comunicación, la interacción y la inscripción psicosocial. Tesis fundamental para la metodología de FpN en cuanto que los textos deben ser analizadas y comentados comunitariamente.

1.2.3. El lenguaje como expresión de la razón y mediación para su reordenación

Desde la antigüedad, uno de los problemas fundamentales de la reflexión filosófica ha sido el de conocer y comprender la estructura y las funciones del entendimiento en cuanto facultad que, a partir de las experiencias que le facilitan los sentidos, elabora una representación mental del mundo en su totalidad. En gran medida el mundo se convierte en “nuestro mundo” en cuanto que lo concebimos a partir de nuestras representaciones mentales, basadas, eso sí, en lo que los sentidos nos facilitan.

En este proceso, que la Historia de la Filosofía ilustra, nos interesa de modo particular las ideas de Manuel Kant, quien había insistido en que la estructura *a priori* de la razón es la que garantiza todas las funciones cognoscitivas. La razón por sí misma, (=la razón pura) según las tesis kantianas, es suficiente para llevar a cabo el conocimiento del mundo en dependencia de las experiencias sensibles que le facilitan el material, que la razón reelabora bajo sus propias condiciones.

Pero serán algunos seguidores de Kant quienes van a insistir en que, sin negar las atribuciones de la razón, advierten que ésta sería un reducto vacío, incluso caótico, sin la contribución de la experiencia lingüística, del habla, que actúa en doble dirección: por una parte la palabra brota del poder de la razón como expresión de la conciencia o espíritu; por otra, mediante las palabras y sus articulaciones, la razón, la conciencia y el espíritu se van organizando, de tal modo que sin el lenguaje el mundo interior sería un magma que no alcanzaría a expresarse ni estaría pertrechado de instrumentos para su organización y comunicación comprensible. Así lo señalan, por Herder y Humbolt que acentúan la acción del lenguaje en doble dirección: por una parte el lenguaje es compendio de signos mediante los cuales se expresa el espíritu; por otra, se convierte en

mediación necesaria para la articulación de la inteligencia y del espíritu, en fin, de la subjetividad (Maceiras, 2002: 80-100).

Herder, queriendo continuar el kantismo, da sin embargo un paso decisivo al hacer del lenguaje la mediación entre la simple percepción sensible y el ordenamiento mental, a cuya estructuración y funcionamiento contribuyen los signos lingüísticos (Herder, 1982: 130-132). Dicho de otro modo: sin el lenguaje articulado –hablado, escrito, o figurado interiormente- no se desarrollarían plenamente las competencias reflexivas. En la misma intención Humboldt lleva a cabo la culminación de tales supuestos al insistir en que los signos lingüísticos *seleccionan, distinguen y organizan* la actividad espiritual, esto es, el discurrir de la propia interioridad, no sólo intelectual, sino también afectiva. El lenguaje es por sí mismo, por su propia estructura significativa, una potencia o actividad que ejerce su acción mediante la forma lógica de las proposiciones, en la que los términos no aparecen aislados, sino organizados significativamente, tal como el simple análisis sintáctico pone de manifiesto (Humboldt, 1990). Esto hace del lenguaje una fuerza (*enérgeia*) o potencia que actúa en virtud de su propia estructura que, según Humboldt, actúa en dos direcciones: a) de dentro a fuera en cuanto que todo lenguaje es expresión del dinamismo y de la riqueza viva del espíritu; b) de fuera a dentro porque la articulación hablada o escrita de la frase y del discurso actúan sobre el propio espíritu facilitando su organización y estructuración mental de experiencias y percepciones. De este modo el lenguaje hablado y escrito contribuyen a una articulación interior del sujeto hablante, análoga a la articulación que hace significativa las frases de nuestros lenguajes.

Ampliando la eficacia del lenguaje sobre el hablante, B.L. Whorf eleva su influencia sobre el hablante y sobre los modos de pensar de las comunidades. En un ambiente animado por la antropología cultural, para Whorf el lenguaje modela los pensamientos más íntimos, regula la comprensión y la utilización del medio y determina la percepción que nos formamos del mundo y de nuestro lugar en él. Según este autor, el que habla y quien escucha se vinculan entre sí mediante una especie de ley natural. Ideas que, en colaboración con Sapir, han contribuido a formular el llamado *Principio de la Relatividad Lingüística*, que se podría enunciar como sigue:

“El sistema lingüístico de fondo de experiencia (la gramática) de cada lengua, no es simplemente un instrumento que reproduce ideas, sino que es más bien en sí mismo el verdadero formador de las ideas, el programa y guía de la actividad mental del individuo, que es utilizado para el análisis de sus impresiones y para la síntesis de todo el almacenamiento mental con el que trabaja” (Whorf, 1971: 241).

Lo que Whorf llama “sistema lingüístico de fondo de experiencia” no es sino el lenguaje materno, el adquirido en la comunidad natural de nacimiento y desarrollo, que se considera como el factor principal del desarrollo mental. Quizás una conclusión tan radical se deba a que Whorf obtiene sus conclusiones a partir de sus investigaciones en comunidades amerindias de Norte América, con sistemas lingüísticos muy influidos por la necesidad de nombrar los objetos y describir su ambiente, culturalmente dominado por la palabra, inseparable de la experiencia ordinaria y, por tanto, del desarrollo evolutivo desde la infancia. En comunidades con culturas esencialmente dominadas por la convivencia natural, la vinculación entre sus experiencias y sus lenguajes sea tan estrecha como señala Whorf, siendo el lenguaje la mediación de mayor influencia en los individuos y en la comunidad. Pero esa vinculación tan poderosa es difícilmente sostenible en culturas ampliamente desarrolladas, como las de nuestras lenguas actuales, con experiencias que van de lo natural a lo técnico, lo estético, lo ético y social, etc.

Quizás teniendo presente la anterior restricción, las ideas asociadas a la ley de la Relatividad lingüística han sido puestas en entredicho en la actualidad, en especial por Steven Pinker quien representa la adhesión y defensa de las tesis cognitivistas, derivadas de Chomsky. Para él es muy escasa la influencia del lenguaje en el pensamiento y defiende que el cerebro está dotado de una capacidad lingüística, interior, básica y elemental que llama “mentalés”, de la que procede la fuerza de las expresiones lingüísticas en su totalidad. Su crítica es muy severa a las tesis de la antropología lingüística de Whorf, reconociendo al lenguaje hablado poca influencia sobre las estructuras mentales. (Pinker, S., 1995, 69)

Las tesis de Humboldt, han encontrado continuidad actual en el innatismo de Noam Chomsky, quien reafirma la indisoluble vinculación del habla con el sujeto hablante, la del lenguaje con el pensamiento. Son clave sus conceptos de *competencia* o capacidad de interiorización de las reglas lingüísticas, de *estructura profunda*, común a todas las lenguas, lo que abre la posibilidad de una *lengua universal* que, sin embargo, se diversificaría para hacer emerger la pluralidad de modalidades lingüísticas a través de mecanismos periféricos o superficiales de transformación. El lenguaje, en continuidad de Humboldt, se caracteriza por ser actividad (*energeia*), algo activo y actuante, no una obra o producto acabado. La propia gramática no es una estructura estática sino dinámica, en cuanto mediación para la actividad creativa e indefinida del hablante: los mecanismos de la estructura lingüística son instrumentos generativos tanto en el campo de los significantes o signos, como en el de los significados o conceptos expresados (Chomsky, 1971, 1972).

1.2.4. El lenguaje y sus virtualidades cognitivas

En paralelo con las anteriores formas de interpretar el fenómeno del lenguaje humano, y desde ámbitos más estrictamente psicológicos, se han divulgando ampliamente las tesis del cognitivismo, poniendo énfasis en el tipo de experiencias en las que se socializa el niño. Impulsados por la discusión entre Vigotsky y Piaget, ya en 1934, se continúa en autores norteamericanos como Cole, Scriber, Wertsche, quienes llamarán la atención sobre la construcción social de la mente, a partir de la valoración histórico cultural del lenguaje (Wertsche, 1988). Vigotsky había profundizado e investigado el supuesto de que los humanos estamos dotados de un pensamiento prelingüístico y de lenguajes precognitivos. Tanto lo prelingüístico como lo precognitivo se desarrollan por mediación de la cultura y del ámbito locutivo en los que el niño se va socializando (Vygotsky, 1995; Maceiras, 2002).

Aproximadamente hacia los dos años de su evolución, las capacidades prelingüísticas del niño se encuentra espontáneamente inmersas en un medio o sociedad hablante, de tal modo que el ritmo de su evolución se producirá según los ritmos y medidas que de ella recibe. De este modo, los procesos mentales

quedan pendientes del ambiente lingüístico y de la experiencia en general: la palabra y los signos son motor esencial de la evolución del niño. Los resultados evolutivos serán distintos si se desarrolla en un medio rural, en un ambiente literario o artísticamente rico, o se produce en una sociedad dominada por medios tecnológicos, computacionales o mecánicos, donde las consecuencias serán las de una mente con organización más próxima a ese orden operativo. Y los resultados serán muy distintos si el medio es lingüístico y simbólicamente escaso o solamente asociado al uso cotidiano e instrumental del lenguaje. En cada caso, la articulación y la configuración mental se producirá, en gran medida, dependiente del lenguaje en cuanto que en él confluyen las disposiciones o aptitudes puramente cerebrales con las experiencias lingüísticas que se han ido interiorizando.

Estas convicciones, anteriores a los conocimientos actuales en neurociencia, se ven confirmados por las investigaciones que concluyen en que el propio cerebro, desde el punto de vista fisiológico, va adquiriendo configuraciones diferenciadas a partir de elementos socioculturales, entre ellos los de origen lingüístico. Hoy sabemos que el cerebro de un músico o de un matemático, no actúa, desde el punto de vista orgánico, como el de un albañil o un mecánico. Y también tenemos constancia de las diferencias tan profundas entre el cerebro chino y el caribeño o el español. Los neurólogos advierten también sobre la menor actividad de los circuitos cerebrales profundos y de la activación de las funciones cerebrales superficiales, fenómeno asociado a la cultura de la fugacidad, de la rapidez, lo provisional y lo instantáneo en la que se desarrolla la experiencia vital de nuestro tiempo.

Las experiencias en este campo son sorprendentes y a través de ellas sabemos, por ejemplo, que las dislexias en inglés son distintas que en castellano. No en vano M. E. Raichle escribía ya hace años algo que hoy se ve ampliamente confirmado: “Las estrategias de la ciencia cognitiva -decía- y las técnicas de obtención de imágenes del cerebro nos asoman a los sistemas neurales que subyacen al pensamiento” (*Investigación y Ciencia*, junio 1994, pp. 22-28).

De estas convicciones se deducen algunas consecuencias con evidentes repercusiones educativas, aplicables a los programas de FpN. La primera es la importancia del medio cultural y lingüístico para el desarrollo de la personalidad,

en todas sus vertientes. La segunda es la convicción según la cual los lenguajes y simbolismos regionales son el vehículo más adecuado para alcanzar el desarrollo intelectual, si los textos propuestos son adecuados. Por último y con no menos peso antropológico, se confirma que el ser humano está dotado de inteligencias múltiples, con componentes y dotaciones constitutivas sobre las que tiene efectos profundos todo el acopio de experiencias culturalmente recibidas (García García, 2001).

1.2.5. El lenguaje como ámbito y horizonte

Con estos dos términos pretendemos aproximar a la visión del lenguaje en el contexto de las corrientes hermenéuticas contemporáneas que encuentran un punto de confluencia en el peso y eficacia que otorgan al lenguaje y a los textos, como factores a partir de los cuales nuestra reflexión actual, encuentra formas de ver las cosas, de interpretar el mundo y de conocernos a nosotros mismos, que no se alcanzarían si no se atiende a los textos y a la literatura en general. Precisaremos esta eficacia de los textos a través de tres sugerencias importantes que recorren las diversas formas de hermenéutica y de interpretación textual actuales, de gran utilidad para la aplicación pedagógica adecuada de la FpN.

1.2.6. El lenguaje, tradición y progreso

La figura de H.G. Gadamer no puede ser pasada por alto en cualquier temática actual que se aproxime a las virtualidades subjetivas del lenguaje que este autor sitúa en el marco más amplio de la tradición y de la instalación del ser humano en el mundo. Diríamos que, para Gadamer, somos y nos desarrollamos como seres en el mundo, en la historia y en la tradición, de la que el lenguaje, la literatura en particular, es su transmisora fundamental. Recapitulando sus ideas sobre la tradición, escribe:

"somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, en la

sociedad y en el estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. *Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser* (Gadamer, 1977:344).

Esto supone que para comprendernos a nosotros mismos, para reflexionar y pensar por cuenta propia, objetivo pretendido por los programas de FpN, debemos comprender la tradición y los lenguajes en los que estamos inscritos. Lo que exige tener capacidad para reconocerse pertenecientes a la historia, síntesis de tradición y cultura, en cuanto que ella ha producido y continúa produciendo efectos en la actualidad con eficacia antropológica, esto es, en nuestra propia manera de ser y de actuar.

La historia, la tradición y la literatura transmiten un tiempo cargado de sentido que nos afecta. Podemos por eso decir que nuestra actualidad viene prevenida por la "constitución lingüística del mundo", en cuanto que es el lenguaje, esto es, los textos, el medio de donde procede el impulso para la comprensión de mundo y de nuestra situación en él (Gadamer, 1977: 459). El lenguaje delimita el ámbito de la interpretación de todos los ámbitos culturales de tal modo que podemos decir que previene o condiciona nuestra aprehensión de la actualidad. En este sentido, los textos no deben interpretarse como si hablasen de un autor, de un hecho o un tiempo, sino que deben abordarse como la palabra válida y eficaz para la comprensión de nuestro presente y la proyección del porvenir.

Esta forma de entender la tradición enfrentó a Gadamer con Habermas para quien, la tradición y los lenguajes tradicionales, son los transmisores de prejuicios y formas de ver las cosas que nos han llevado a nuestra actual tergiversación de los intereses legítimamente humanos, impulsando una ética del dominio ajena al respeto, promoviendo la ausencia de la solidaridad y la justicia, con la limitación de la libertad y la tergiversación de los valores. Con este diagnóstico, Habermas concluye que de la tradición, sancionada en los lenguajes y textos que hemos recibido, procede la perversión del ámbito comunicativo,

tanto individual como colectivo, causa de conflictos cuando no de guerras y enfrentamiento sociales.

Es en este punto donde interviene la hermenéutica de P. Ricoeur para señalar que los textos y la tradición deben ser admitidas, no como recuento del pasado, sino como palabra renovada que se nos ofrece para ampliar nuestros horizontes y puntos de vista. Frente a la contingencia de nuestra subjetiva manera de entender las cosas y el mundo, frente a los prejuicios que nuestra actualidad introduce en la valoración de los hechos, y ante la subjetivización de los valores dominante en nuestra actualidad, los textos, la literatura sobre todo la más imaginativa, creativa y simbólica se nos presenta como ámbito de sentido ya constituido, no para ser admitido sin réplica, sino como contrapartida crítica a nuestras certezas, sean individuales sean colectivas.

Ricoeur propone así una hermenéutica de textos y lenguajes como la vía más segura para clarificar nuestra actualidad y conocernos mejor como seres en el mundo que nos toca vivir. Desde una de sus primeras obras, *La simbólica del mal*, propone una "deducción trascendental del símbolo" (Ricoeur, 1969: 699 y ss), expresión por la que quiere decir que analizando el lenguaje simbólico, la literatura y los mitos, llegamos a comprender mejor las estructuras personales, psicológicas, morales, éticas y afectivas de nuestra propia subjetividad.

Con más proximidad a las convicciones que justifican nuestra apuesta por la FpN, Ricoeur dirige su atención al lenguaje narrativo, tanto al de la historia como al de la narración imaginativa, sobre todo a la novela, en donde la diversidad de tiempos, episodios lugares y personajes se integran unitariamente bajo el poder unificador de la trama. Es la trama la que confiere unidad y atribuye coherencia al texto narrativo. Por la trama el lector integra unitariamente, esto es, comprende como algo con sentido único y coherente la obra que lee, a pesar de la infinita diversidad de sus elementos, acciones, personajes, tiempos, etc.

Ricoeur da un paso más para hacer ver que la narración literaria se convierte en prefiguración adelantada de la identidad de los seres humanos: comprender la narración contribuye a comprendernos a nosotros mismos. Y esto porque nuestra identidad personal no coincide con ninguno de nuestro momentos, hechos, papeles biográficos o episodios vitales, porque es una *identidad narrativa*, configurada a través de la diversidad de tiempos,

experiencias, vivencias, acciones, etc. por las que cada uno de nosotros ha debido transitar a lo largo de su vida. Somos, sin duda, “el mismo, la misma persona” (*Ipse*) a lo largo de nuestra vida, pero no somos “lo mismo” (*Idem*), puesto que no hay biografía que no haya cambiado, biológica, psicológica, moral, afectiva y prácticamente.

El cambio y la mutación son consustanciales con la vida humana. Por eso podemos decir que nuestra identidad es “narrativa”, unificación comprensiva de la diversidad y la heterogeneidad, como la del texto narrativo de una historia o una novela. Esta conclusión la deduce Ricoeur de la interpretación de los textos narrativos (Ricoeur, 1965-67).

Estas ideas vienen a confirmar la opción por los textos en los programas de FpN, como elemento fundamental que contribuya al progreso de la identidad intelectual y moral del educando. Y, enriqueciendo los textos narrativos, los textos simbólicos y poéticos, en fin, la literatura de creación, abre y apunta sugerencias para ser de otro modo, con nuevos proyectos e iniciativas. En tales ideas hemos encontrado la motivación para la creación de los textos simbólicos como mediaciones para la formación reflexiva del niño en nuestra investigación sobre la FpN.

Siguiendo estas sugerencias, entendemos que en nuestro contexto de FpN, el lenguaje poético no tiene sentido estrictamente retórico puesto que, por su propia naturaleza, se propone transgredir el orden usual de los significados e introducir un orden nuevo, el de sentidos figurados que las metáforas llevan implícitos. En la metáfora no se produce la substitución retórica de una palabra por otra, sino que se genera un proceso de innovación semántica que provoca una tensión dinámica entre el sentido literal primero y el segundo sentido figurado, que el enunciado metafórico introduce (Ricoeur, 1980). En nuestro contexto de FpN se trata igualmente, de introducir al lector, en este caso el niño, en un contexto igualmente “transgresor” del sentido ordinario. De ahí que nuestros textos en forma de cuentos, desde el primero, titulado “Mauro”, hasta el último asociado a “El mundo de las letras”, tienen esa misma intencionalidad metafórica que tiende a sobrepasar la comprensión simbólico/ narrativa por la capacitación reflexiva.

El valor configurador otorgado al lenguaje, particularmente al poético-simbólico, trae a primer plano el papel de la imaginación que no puede dejar de ser cultivada en la medida en que la FpN avance en sus aplicaciones. Con ello queremos decir que nuestros textos no se encaminan a prefigurar imágenes físicas, sino que parten de ellas para suscitar una significación original orientada a la capacitación práctica de las aptitudes intelectuales de los niños.

A partir de tales convicciones señalamos tres conclusiones, que hemos tenido muy presente para la valoración de los programas de FpN.

a) La primera es señalar que el lenguaje estabiliza, organiza y confiere sentido a lo inconexo. Lo que es digno de tener en cuenta por el profesor de FpN haciendo ver que es en los textos donde adquieren unidad experiencias muy diversas, las que la narración va refiriendo, por eso su análisis e interpretación va abriendo la inteligencia y la sensibilidad del alumno que sigue una metodología como la de FpN.

b) La segunda es advertir que los grandes textos simbólicos, como puedan ser las mitologías, en nuestro caso las taínas, la *Biblia*, y obras literarias como los textos de Juan Bosch, aparecen como propuestas de las valoraciones, formas de comunicación, políticas, etc. usualmente aceptadas en nuestra comunidad nacional. Esta valoración de los textos simbólicos tenía ya vigencia en la antigüedad clásica en la que los relatos míticos fueron patrones que orientaron la vida de los individuos y los pueblos. Y en nuestro ámbito dominicano, las prácticas tradicionales y costumbres, transmitidas oralmente o por medio de canciones, cuentos, leyendas, narraciones, tanto las de origen taíno como africano o hispano/cristianas, influyen profundamente en nuestras actuales formas de vida y convivencia.

c) En tercer lugar, los sistemas simbólicos legitiman lo "normal" y lo "anormal" en cuanto se refiere a roles sociales y profesionales, vida social (ritos de iniciación, primera comunión, formas matrimoniales, etc.), asignando y reconociendo funciones a individuos y clases: la misión de sacerdotes, de los ancianos, de los magos o hechiceros, etc. De forma genérica, los marcos simbólicos, particularmente las obras literarias de gran calado tradicional, sirven de referencia para jerarquizar realidades, valores, tabúes, supersticiones, etc., y sugieren el horizonte de las expectativas comunitarias.

1.2.7. Gramatología y Fenomenología de la lectura

Nos parece fundamental la referencia a dos orientaciones importantes en relación con el valor educativo de la lectura, muy especialmente aplicable a los programas de FpN. La primera es la conocida en el contexto lingüístico/literario actual como **Gramatología**, cuyo principal divulgador fue Jacques Derrida, en el ambiente francés, ampliamente difundido en los medios literarios de todo el mundo, de modo muy especial en Estados Unidos. La segunda es la denominada **Fenomenología de la lectura**, originada en la Escuela de Constanza, y divulgada de modo particular por Wolfgang Iser (1987).

Ambas tentativas son especialmente relevantes para los programas de FpN porque, coincidentes en parte, cada a su modo insisten en la implicación recíproca del lector y del texto, como actitud esencial para que los textos produzcan efectos intelectuales, psicológicos y prácticos en el lector. Lo que, en nuestro caso, adquiere suma importancia en cuanto que la exigencia fundamental de los programas de FpN es promover la implicación del niño con el texto que se le propone. Sin tal implicación no se puede esperar eficacia alguna de nuestros programas.

Teniendo presente lo que acabamos de decir, más que acudir a textos de autores reconocidos, hemos preferido aportar en nuestra tesis textos originales de nuestra propia autoría, en cuya redacción hemos tenido en cuenta los factores sociales, familiares, ambientales, incluso costumbristas que puedan servir de centros de interés, según la denominación de Decroly, para suscitar la implicación del alumno lector y texto leído, fundamental en los programas de FpN.

La Gramatología y crítica al logocentrismo

Esta modalidad de crítica literaria, muy divulgada en la actualidad, procede del supuesto según el cual lo importante en el lenguaje escrito, en un libro o un texto, no es el significado, sino el significante, esto es la forma de estar estructurada la forma lingüística mediante la cual se configura la forma de expresar su contenido: lo importante no es lo que dice un texto sino cómo lo dice por escrito. De ahí que la gramatología se conozca también como crítica al logocentrismo, esto es, crítica al logos, a la palabra o contenido del texto, para privilegiar o dar importancia sólo el significante, esto es, al efecto que sobre el lector produzca la pura lectura de los signos escritos que los griegos denominaban *grammata*.

Derrida insiste en que la cultura occidental ha sido esencialmente logocéntrica, postergando los signos escritos, en cuanto que atendió, sobre todo, al logos o contenido y descuidó el valor de la escritura como sistema que suscita sentido por sí misma. En nuestra tradición nacida de Grecia, se elimina la esencia de los signos y se rebaja particularmente la importancia y primacía de la escritura, puesto que la fuerza del logos, de lo dicho, reclama el pensamiento hacia su sentido, pasando sobre la mediación de los significantes. Contra esa tradición logocéntrica, debemos afirmar que los significantes, antes que expresión de algo, son un ámbito de sentido propio que se genera por la relación de unos con otros, por su articulación en la frase y por el estilo literario del texto. Ese complejo de relaciones, puramente gramatológicas, lo llama Derrida archiescritura, para expresar con ese término que todo texto escrito es un complejo objetivo con valor por sí mismo, con independencia de lo que diga, del sentido de su logos o contenido. Tesis que se formulan con claridad desde su primera y más significativa obra *De la Gramatología* (1967). A partir de estas ideas, el texto escrito adquiere valor originario, en cuanto espacio estructural en el que se produce el efecto de la "*diferancia*" (*difféance*), concepto por el que se quiere expresar que en los textos se genera algo así como una carga interna o potencial expresivo, resultante del movimiento de las diferencias entre significante y significante. Pero este potencial es inerte, pura posibilidad sin efectos, hasta que un lector establezca conexión con él, a través del acto de la lectura.

Cada actor lector, por tanto, es una conexión que provoca la descarga entre la estructura significativa objetiva y la subjetividad del lector. De este modo, siguiendo un símil eléctrico, el texto va descargando significación en la medida en que se vayan estableciendo "conexiones", esto, lecturas nuevas y

Puesto que no se reconoce un significado previo, fijo y solidificado, las significaciones posibles del texto se extienden hasta el infinito, porque no tienen más límite que el de las lecturas por todos los posibles lectores y, por tanto, renovables sin número. Por el acto de leer adviene o llega al texto la significación y el contenido. Y como el acto de leer no es indisociable de la experiencia de quien lee, de sus condiciones psicológicas, ambientales, históricas, impulsivas, conscientes e inconscientes, cada lector se erige en principio originario del significado. Incluso de un mismo lector pueden emanar significados distintos, en dependencia de la variabilidad de sus estados intelectuales, psicológicos y anímicos.

El significado, por tanto, es siempre provisional al quedar sometido a la **temporalización** y al espaciamiento o diseminación vinculados a los actos lectores. . Todo texto, en consecuencia, es siempre "escritura blanca" porque los efectos del estilo, las estrategias de lectura, las experiencias del lector, etc. entran a formar parte esencial de su significación.

Ahora bien, para que el texto signifique, el lector debe situarse en "posición" de lectura, esto es, acceder al texto sin "prejuicios", con la voluntad de establecer conexión con el juego de los significantes textuales (los signos escritos). Esto exige intencionalidad, ganas o voluntad de obtener significados. El lector no puede situarse en posición neutra, desinteresada, de simple receptor, sino que debe leer con intención de hacer aflorar significados que el texto irá destilando en la medida en que el lector lea con intención y desde posiciones subjetivas definidas. Lo que pide una actitud activa en el lector, ganas de descubrir, no un significado unívoco, sino los significados que afloren a partir de sus propias experiencias vitales personales, afectivas, sociales, etc. El estilo juega un papel determinante en la génesis de los significados, puesto que no todo escrito está dotado de los mismos efectos diferenciales y, por tato, un estilo suscita el potencial de significados más y en mayor medida que otro. No suscita las mismas significaciones un cuento sugerente narrativo de Juan

Bosch, como la *Nochebuena de Encarnación Mendoza*, que una disquisición del mismo autor sobre economía o política o una reflexión política suya sobre el Pentagonismo. Por la importación que reconoce al estilo literario como generador de significaciones, la gramatología ha tenido gran influencia en medios literarios preocupados por la formación del estilo.

Tales sugerencias son esenciales en nuestros programas de FpN, porque nada se podrá esperar de la propuesta metodológica si al niño no se le “enseña a leer con atención e intención”, en fin, si no se le habitúa en las ganas de leer. Intención que supone superar la metodología puramente comprensiva, aunque ésta sea siempre necesaria, para promover una metodología que vaya poniendo en juego la imaginación del niño a partir de la cual la lectura irá abriendo a una amplitud intelectual, afectiva y práctica cada vez más amplia. Tal es el resultado que esperamos de los programas de FpN.

b.- Fenomenología de la Lectura

Unas palabras del autor más representativo de esta corriente analítica, W. Iser, adelanta el sentido de su modo de entender la relación lector/texto:

“Una teoría de los textos literarios evidentemente ya no es capaz de prosperar sin la inclusión del lector. Pero esto significa que el lector ha avanzado a ser la "referencia sistemática" de aquellos textos que cobran su pleno sentido sólo en los procesos de reelaboración que ellos mismos han ocasionado” (Iser, 1987:64).

El texto, por tanto, no es considerado como obra aislada, con un significado objetivo e independiente. En la obra literaria debe buscarse una experiencia fenomenológica de su lectura, esto es, atender, no en la obra, sino al efecto que ella causa o produce en la conciencia del lector. Por tanto, fenomenología no significa nada extraño, sino atender a la interacción del texto, entendido como acontecimiento presencial en el lector. En la experiencia

fenomenológica, por tanto, el texto brinda las palabras y el lector lo carga en su interior de significación.

La lectura buscará, en consecuencia, la coherencia entre el texto y su repercusión, lo que supone que ninguna obra o texto está llamado a persuadir, convencer o argumentar, sino a sugerir, a proponer las trazas de lo que el lector está obligado a encontrar. Para que esto se produzca, se hace necesario un terreno común, un ámbito de experiencias o implicaciones (p. 208) sobre los que el texto y el lector puedan situarse, que actúe como repertorio de códigos, lugares comunes o referencias compartidas dentro de una comunidad lingüística determinada. Será entonces cuando el texto aparecerá como un acontecimiento significativo, como un productor de efectos y repercusiones en el lector. Por el contrario, un texto y un lector completamente ajenos en sus experiencias, valores, expectativas, etc. no alcanzarán ningún tipo de repercusión de uno sobre el otro. Esto quiere decir que el sentido de la obra lo produce el lector cuanto la recibe como acontecimiento significativo, con el peso de cualquier otro acontecimiento que le impresione y conmueva, como pueda ser la experiencia entrañablemente grata del encuentro con un ser querido, o la pena que pueda causarle su lejanía o desafecto.

El texto, pues, brinda un espacio de interdeterminación tanto más grande cuanto mayores sean sus posibilidades esquemáticas o vivencias personales y sociales del lector: un lector con más información, más sensibilidad e intereses encuentra más riqueza en los textos que quien los lee sin tales inquietudes. De ahí la importancia de la tarea del profesor entre cuyas obligaciones pedagógicas está la de enriquecer las experiencias, los puntos de vistas, las perspectivas de sus alumnos. La FpN parte de esa implicación del profesor como centro de iniciativa en relación con el enriquecimiento de los puntos de vista del alumno. En esta interacción, nos parece importante tener en cuenta tres perspectivas.

En primer lugar, la implicación texto/experiencia subjetiva, que buscamos en la FpN, debe tener en cuenta que los efectos de sentido proceden de la propia estructura del texto literario, no de la ocurrencia ni del profesor ni del alumno. De ahí la importancia de comprender los textos como obras, esto es, como conjuntos articulados con estructura, estilo, códigos y formas expresivas propias, que deben ser analizadas tal como el autor las ha dejado articuladas discursivamente.

Por tanto, el texto no es un pretexto para manejar arbitrariamente, sino un acontecimiento a interpretar, pero que se presenta con entidad propia. Esto nos llevará a nuestro último apartado relacionado con la metodología analítica y hermenéutica, que analizaremos más abajo en este mismo capítulo.

En segundo lugar, la significación no debiera quedar reducida al diálogo entre el lector individual y el texto. Todo texto, en efecto, es un acontecimiento que habla para la comunidad o sociedad en la que texto y lector están implicados. Por eso debe ser interpretado desde los lugares comunes, prejuicios y formas ordinarias de ver las cosas más usuales en la comunidad lingüística.

En tercer lugar, todo texto ejerce su eficacia en un contexto u horizonte que podemos llamar de expectativa en el contexto de la vida cotidiana. En este sentido, *El Quijote* tuvo eficacia significativa porque sus lectores conocían las novelas de caballería pero también porque esperaban un cambio en el mundo que ella narraban. Y obras de Juan Bosch, como el cuento que hemos citado, *La Nochebuena de Encarnación Mendoza*, no solo importan por lo que nos refieren de los problemas de su tiempo, sino porque abren un horizonte de novedad y mejores expectativas para nuestra actualidad. Por eso el lector debe recibir el texto como acontecimiento que llega a remover e incluso a poner en entredicho sus prejuicios, esto es, todo lo que en él actúa como previo.

De todo ello se deriva la importancia capital de enseñar a leer desde la infancia: saber escoger, comentar, criticar y proyectar a partir de textos. Pero supone también proponer la lectura no como depósito que transmite, sino como acontecimiento que reactiva el presente del lector y de su tiempo. En este sentido, la FpN responde de lleno a los presupuestos de una concepción de la literatura no como aproximación al pasado, sino como condición activa del presente y del futuro.

1.3. Interpretación de textos en el programas de FpN

Después de haber clarificado en los apartados anteriores nuestra visión del lenguaje y sus funciones, parece coherente, introducir aquí nuestra perspectiva sobre la lectura e interpretación de los textos, teniendo en cuenta que la mediación pedagógica fundamental en los programas de FpN es el

manejo, comprensión e interpretación de textos. A partir de este punto de partida, parece una exigencia de la propia investigación sobre la FpN hacer explícitos los criterios y la metodología que consideramos más adecuadas para hacer más eficaz y cognitivamente efectivo el manejo escolar de los textos. En virtud de esta pretensión, cuanto se expone en el presente apartado sobrepasa las solicitudes usuales para la práctica del comentario e interpretación de los textos y apunta a la activación de **disposiciones cognitivas** y la ampliación de **puntos de vista interpretativos** por parte del lector.

Esquematizamos a continuación los criterios que tienden a unificar en un solo proceso interpretativo la dualidad metodológica de la *explicación* y la *comprensión*. Tal distinción, clásica en la epistemología de finales del siglo XIX, a nuestro juicio debe adquirir unidad en el comentario hermenéutico de los textos, en su aplicación en los programas de FpN. Si la *explicación* atiende más a "cómo" está organizado y estructurado un texto, la *comprensión* se dirige a esclarecer "qué es lo que dice". Nosotros partimos aquí del supuesto según el cual no es posible la comprensión de un texto sin pasar por su explicación. Y viceversa, el sentido de un texto no se limita por el análisis estructural de su textura lingüística, puesto que ésta no es sino el soporte de significados que el lector debe interpretar, siguiendo la hermenéutica, sino incluso construir su significado, si seguimos tanto la Gramatología como la Fenomenología de la Lectura.

1.3.1. La explicación como método analítico

La lectura e interpretación de cualquier texto exige procesos mentales complejos, susceptibles de mejora en su rendimiento a través de una metodología adecuada. A tal fin se puede utilizar un conjunto de procedimientos y técnicas como: identificar las ideas principales del texto; elaborar información estableciendo categorías y clases; formular hipótesis; consultar fuentes de información variadas; valorar el contenido, evaluar los supuestos de los que parte, las conclusiones a las que llega, etc. Todo ello puede ser tipificado de varios modos. Aquí sugerimos un esquema del que, en

su aplicación a la FpN, pueden ser seleccionados algunos apartados y otros pasados por alto, según el criterio del profesor, teniendo en cuenta su medio escolar y social.

La primera exigencia para un comentario o trabajo sobre un texto (libro) debe comenzar por una **lectura atenta, pausada y reflexiva**, que imponga las siguientes estrategias:

- a) Leer subrayando y elaborando por escrito esbozos esquemáticos de lo leído.
- b) Ir fraccionando el contenido temático global en subconjuntos temáticos.
- c) Recapitular o rehacer mentalmente el esquema semántico del texto.

Estas exigencias metodológicas básicas, pueden especificarse en un esquema mucho más detallado, como el que proponemos a continuación, teniendo claro que de él deben seleccionarse sólo aquellos apartados adecuados y adaptados a la población escolar, a su edad y momento evolutivo. Esto quiere decir que si aquí diseñamos un esquema operativo muy amplio, el profesor didácticamente diligente, deberá abordar el comentario a partir de aquellos epígrafes más adecuados al ambiente psicológico de su aula.

1. Explicación de la estructura semántica del texto

- 1.1. Indicación del asunto, tema o problema del texto
- 1.2. Exposición de la idea o ideas centrales que vertebran el texto.
- 1.3. Relación(es) entre las ideas centrales: coordinación, subordinación, analogía, consecuencia, inducción, deducción, etc.
- 1.4. Términos clave que configuran la ideas o ideas principales y sus relaciones.
- 1.5. Peculiaridades terminológicas del texto y del autor. Acepciones nuevas o peculiares del autor.
- 1.6. Evolución y/o comparación de la terminología más importante. La diversidad de interpretaciones o acepciones de los términos.
- 1.7. Problemas en la traducción, si es el caso.

2.- El autor, la situación y el contexto

- 2.1. Precisiones sobre el autor, la obra y los primeros destinatarios.

2.2. Relación del texto con la obra dentro de la cual se inserta.

- a) Razones en las que el autor funda sus ideas o tesis principales.
- b) Relación con el contexto inmediato.
- c) Relación con el capítulo o sección oportuna.
- d) Relación con la obra global.
- e) Importancia del texto dentro de la obra.
- f) Importancia del texto dentro del pensamiento del autor.

2.3. Relación con obras de otros autores.

3.- Análisis del género literario y del método expositivo

3.1. Análisis literario del texto y de sus caracteres: poesía, prosa, teatro...

Diálogo o monólogo. Tono dogmático, crítico, hipotético, interrogativo, etc.

- a) Método expositivo del texto y método del autor: simbólico, sugerente, lógico, axiomático.
- b) Valor del método en orden al tratamiento del asunto en cuestión: adecuación del género y del método al asunto que se pretende exponer.

3.2. Conexión del tema con otros temas científicos, literarios, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, políticos, etc.

4.- Reconsideración crítica del texto

4.1.- Crítica del asunto o temas del texto.

- a) Crítica de los supuestos en el planteamiento del tema.
- b) Crítica de la solución o conclusiones globales o parciales.

4.2.- Crítica del método expositivo.

- a) . Crítica de los supuestos en los que se basa.
- b) . Crítica del estilo en relación con el propósito del texto

4.3.- Crítica de los términos empleados.

- a) Incoherencia en los términos (emplear un término en sentidos contrarios) o incompatibilidad en las afirmaciones.
- b) Ambigüedad, equivocidad de los términos.

- c) Inadecuación de los términos (empleo de términos con un sentido ya consagrado en sentido distinto).

5.- Valoración del contenido y de la actualidad del texto

- a) Vigencia del problema planteado y solución dada.
- b) Deficiencias y aportaciones positivas.
- c) Valoración del problema o conclusiones, confrontándolos con los modos de pensar "usuales" o "comunes" en la actualidad.
- d) Aportación razonada sobre el planteamiento y solución del problema planteado.

1.3.2. La comprensión del texto: variables y estrategias

Un texto no es un mero agregado de oraciones, sino que presenta cohesión sintáctica y coherencia temática, que el lector tiene que descubrir. Por eso la comprensión no es mero resultado del significado de las proposiciones que lo componen; requiere, además de comprender la información, integrarla con los conocimientos que el lector posee. El lector, aquí el alumno de FpN, no es receptor pasivo del contenido del texto, sino **constructor activo de su significado**: construye la comprensión a partir de lo dado en el texto y de lo que él mismo aporta a partir de sus conocimientos, su cultura y conocimiento. Recordaremos aquí lo que hemos dicho en apartados anteriores en relación con la Gramatología y la Fenomenología de la lectura. Señalamos brevemente **algunos de los procesos** que se dan en este nivel de la comprensión de un texto:

- Integración de las proposiciones del texto

Al leer un texto, se va integrando la información de las sucesivas expresiones que lo constituyen hasta formar una representación global de su significado. El significado se puede representar en la memoria semántica como

una red de proposiciones cada vez más compleja, a la cual se van incorporando nuevas proposiciones al avanzar en la lectura. Esta red proposicional presentaría una estructura de tipo jerárquico, según la importancia relativa de la información que aporten las sucesivas proposiciones. Las proposiciones principales estarían en los niveles fundamentales de la estructura y serían más fáciles de retener y recuperar que las proposiciones más irrelevantes.

- Conocimiento del mundo por parte de lector.

En el proceso de comprensión lectora no es suficiente construir la estructura proposicional del texto: es preciso poner en relación la información extraída del texto con los conocimientos previos del intérprete, del alumno en nuestro caso. De ahí que cuantos más conocimientos posea el lector acerca del tema tratado en el texto, más fácil y profunda será la comprensión.

Del mismo modo, un texto será mejor comprendido si se interpreta a partir de esquemas que proceden del mundo real y de la experiencia usual del alumno. **Un esquema** es un conjunto estructurado de conocimientos y procedimientos de acción sobre un determinado ámbito. Por ejemplo, el **esquema** del juego de ajedrez o del tenis, ofrece sugerencias para comprender textos en los que intervengan acciones estratégicas de dos personas. Ir de excursión, viajar en coche o tocar un instrumento en un conjunto introduce elementos para la comprensión de texto más complejos en los que se combina diversidad de hechos, tiempos, acciones, etc. Los esquemas reales proporcionan marcos o modelos desde los cuales podemos comprender e interpretar la narración o los datos discursivos de los textos.

1.3.3. Las funciones lingüísticas como pauta para la comprensión

La comprensión lectora puede ser facilitada por las modalidades de estructuración de los signos en el texto que, siguiendo a Jakobson, pueden ser esquematizadas sobre las seis diversas funciones que este autor reconoce al lenguaje (Jakobson, 1984):

- **Expresiva**, radicada en el emisor, ofrece información, estados emotivos, etc. Común en diarios, declaraciones, manifiestos, etc.
- **Conativa** o intencional: dirigida a la repercusión en el interlocutor. Ordenes, solicitudes, exhortaciones, discursos ideológicos, homiléticos, etc.
- **Fáctica**: centrada en los elementos discursivos para mantener la comunicación. Frases o expresiones tales "como usted sabe", "como le decía"...
- **Referencial**: remite a hechos o cosas, como sucede con textos informativos y científicos.
- **Metalingüística**: basada en los códigos que los interlocutores deben conocer previamente para que sea posible la comunicación.
- **Poética**: aspecto físicamente perceptible de los signos lingüísticos: audible, palpable, durable, etc. El juego y combinación de los signos produce sentido. Tal es el caso de textos líricos, épicos, dramáticos, televisivos, cinematográficos.

Cada tipo de texto presenta una estructura y organización propias. Un artículo periodístico está organizado de forma que resalta la importancia de la noticia y después entra en los detalles. Un informe de investigación propone una introducción, formula hipótesis, especifica metodología y resalta los resultados. Un cuento sugiere un **ambiente** con personajes, situaciones, episodios, etc., que se componen de acontecimientos o sucesos, de reacciones o respuestas, internas y externas, con sus consecuencias.

Para comprender cualquier tipo de texto es preciso que se activen en el intérprete los esquemas apropiados. De ahí la importancia pedagógica en FpN de suscitar experiencias usuales y fijarse en problemas ordinarios del alumno adecuados para activar los esquemas.

- Las funciones del lenguaje usual como pauta para la comprensión

Seguimos en este apartado las sugerencias que proceden del llamado *Lenguaje usual*, que aquí tomamos de los cursos presenciales y de obra de M.

Maceiras (2002: 270 y ss). Entendemos que de las referencias a tal corriente analítica se deduce una pauta igualmente válida para la interpretación comprensiva de cualquier texto. En el contexto del lenguaje usual, todo *acto de habla* lleva implícita una triple dimensión.

- **Locutiva.**- Toda proposición, texto más o menos extenso, sea cual fuere su género o estilo, tiene sentido en virtud de su propia entidad literaria. Dice algo con independencia del autor/locutor o de aquello sobre que habla.

- **Ilocutiva.**- Todo texto lleva implícita la intención o intencionalidad de su autor, lo que ha pretendido expresar de sí mismo, su voluntad de decir, de hablar o escribir.

- **Perlocutiva.**- Es la parte intencionalmente objetiva del texto, esto es, los cambios que su expresión, hablada o escrita, pueda introducir en el mundo real. Es la dimensión que suele conocerse como *pragmática del discurso*, entendiendo por tal concepto la dimensión práctica y operativa que se deriva de todo acto de habla.

Comprender un texto supone poner en claro estas tres dimensiones dando cuenta de lo que supone como hecho puramente lingüístico, como expresión intencional, dejando claras sus consecuencias. Si tomamos el ejemplo vulgar de la frase “Salga usted de clase”, dirigida por un profesor a un alumno, la comprensión debe atender a los siguientes factores:

- a) Locucionarios: su simple contenido sintáctico/gramatical. Su forma lógica.
- b) Ilocucionarios: la intención implícita del profesor en el verbo imperativo.
- c) Perlocucionarios o pragmáticos: expulsar al alumno de clase o invitarse a salir porque se ha mareado, lo cual se exige tener en cuenta también el tono y la actitud del profesor para no distorsionar la comprensión de tal expresión.

– **Elaboración de inferencias**

Las inferencias son actitudes cognitivas mediante las cuales el lector adquiere conocimientos nuevos a partir de las informaciones disponibles. El texto no proporciona explícitamente toda la información; hay informaciones

implícitas que el lector/intérprete tiene que inferir. La diversidad en la capacidad lectora y en la forma de realizar inferencias explica las diferentes interpretaciones que de un mismo texto, presentado en situaciones similares, realizan lectores distintos. Las inferencias permiten, por una parte, establecer relaciones entre los diversos elementos del texto y, por otra, integrar la información que presenta con los conocimientos previos, los previsibles e incluso deseable del lector.

Cuando los textos son ambiguos y presentan incoherencias, el esquema activado permite al lector hacer inferencias para establecer conexiones y llenar vacíos de información. Por ejemplo, un texto suficientemente ambiguo, puede ser interpretado desde esquemas prácticos como son los de los juegos, las dificultades para investigar lo desconocido, los problemas inherentes a la organización de actividades previamente desconocidas, etc. Los textos no ofrecen todas las informaciones explícitas. El autor ha omitido aspectos y detalles que consideró accesibles y comprensibles para el lector, que está llamado a completarlos, como pueden ser informaciones sobre contextos y ambientes de los personajes, detalles de sus relaciones, etc.

1.3.4. La clase como Comunidad de Investigación crítica y creativa

Pensar críticamente supone hacer *juicios razonados* sobre el modo de pensar y de actuar ante situaciones relevantes o problemáticas de la vida cotidiana. Equivale, por tanto, a enjuiciar y valorar desde criterios racionales las opciones o respuestas posibles en un contexto dado. Pensamiento crítico se opone así a pensamiento espontáneo, que acepta las conclusiones sin evaluación de los supuestos, de los prejuicios y criterios; que decide y actúa sin previo análisis de la situación, sin evaluación de las alternativas posibles, de las dificultades y recursos disponibles.

El pensamiento crítico está estrechamente relacionado con el pensamiento **creativo** y el pensamiento **reflexivo**. Aunque, a primera vista, creativo se asocia con generación de ideas nuevas, acciones y objetos, y crítico equivale a su evaluación, en realidad pensamiento crítico y creativo están íntimamente relacionados, puesto que imaginar, inventar, crear,

descubrir, son procesos esenciales en la crítica y, a la vez, el pensamiento crítico contribuye a la producción de ideas, acciones y objetos novedosos. La mayor parte de descubrimientos, inventos y avances científicos, artísticos, tecnológicos, son resultado de largos procesos de análisis críticos. Por otra parte, el pensamiento crítico requiere imaginar implicaciones, consecuencias posibles, identificar perspectivas alternativas y aproximaciones originales, descubrir nuevas conceptualizaciones de los problemas.

Se piensa críticamente cuando disponemos de una base de conocimientos adecuados sobre el problema o la situación, y de un conjunto de procedimientos eficaces o estrategias de pensamiento, para operar con esos conocimientos. Además, pensar críticamente exige motivaciones y actitudes positivas hacia el pensar mismo: deseo de saber y curiosidad, afán de verdad, de claridad, coherencia, consistencia, respeto y tolerancia.

La metodología socrática, articulada en torno a un primer momento crítico (ironía) continuado por otro ilustrativo (mayéutica), es un ejemplo paradigmático del arte de la pregunta con el objetivo de enseñar a pensar críticamente. Para Sócrates, educar no consiste tanto en introducir ideas en el entendimiento, sino en colaborar a que éste las descubra mediante el adecuado ejercicio del arte de la pregunta y del diálogo. El objetivo es recorrer el propio camino confiriendo sentido epistemológico al “conócete a ti mismo”. Pero esto sólo es posible en diálogo consigo mismo y con los otros en un marco comunicativo. Por eso la FpN reconstruye dos supuestos fundamentales dentro de la tradición socrática para hacer del aula una comunidad crítica de investigación. Siguiendo la bibliografía que citamos, aclaramos tal concepto desde la figura del profesor y del alumno.

a) El profesor como promotor responsable de la comunidad

El profesor es un profesional con dedicación afectiva y comunicativa que concibe el proceso educativo como actividad compartida entre él y sus alumnos, con la participación de ambos. Eso no puede impedir su obligación de poner en ejercicio su formación intelectual y profesional, para hacer aflorar las experiencias fundamentales en las que se encuentren los intereses de los

alumnos. Manteniendo su obligación de responsable del aula, debe actuar como un miembro más de la comunidad de investigación, poniendo especial cuidado en no obstaculizar el proceso de comentario y búsqueda de todos los alumnos, evitando imponer sus propias ideas. Debe ser guía para que vayan encontrando el camino, sin el peso del autoritarismo. Asimismo debe estar atento para que ningún estudiante monopolice el debate, para que las intervenciones sean relevantes y constructivas y a la vez respeten las diferencias. Estas tesis, comunes en las mejores tradiciones pedagógicas desde la Grecia clásica, encuentran respaldo teórico y práctico en la actualidad, en particular en el movimiento Investigación-Acción, con autores como Stenhouse (1985, 1987), Carr y Kemmis (1988), Elliot (1990); en la pedagogía liberadora de Freire (1973); en el profesor como intelectual (Giroux, 1990).

En particular, el currículum de FpN se inscribe en la tradición de la escuela progresista norteamericana que tiene en J. Dewey un valioso antecedente. A su vez, la convicción de que el aula debe ser una comunidad de investigación, tiene en cuenta otras aportaciones procedentes tanto de la Filosofía como de la Pedagogía y la Psicología tradicionales. El propio Institute for the Advancement of Philosophy for Children (I.A.P.C), centro creador y dinamizador del programa, declara expresamente que el marco teórico y empírico del programa, en cuanto se refiere a la insistencia sobre la discusión en la clase, se deriva de G.H. Mead (1982), Vigotsky (1979, 1985) y Bruner (1966, 1972, 1988). Para estos tres autores el diálogo en clase es clave para desarrollar del pensamiento.

La idea de organizar los materiales de aprendizaje en forma de relato, más que en un texto, procede de Dewey, al igual que la idea de que una clase debe comenzar por una experiencia sobre la cual reflexionar, en discusión y con estrategias de investigación situadas en la tradición de diálogo socrático. En este contexto el profesor es "animador del diálogo filosófico"; estimula a participar, expresar y compartir ideas, analizarlas en grupo, exponer las razones y lograr descubrimientos sobre el mismo proceso del pensamiento. El profesor debe reconocerse responsable de la interacción procurando que los alumnos se integren en la dinámica grupal. Esto implica que el profesor de Filosofía para Niños ha de ser una persona abierta e interrogativa frente al medio, convencido

de que el debate de las ideas con los alumnos es el modo de ejercer la racionalidad y avanzar en el conocimiento (García García, 1991).

b) El alumno, miembro activo de la comunidad de investigación

El alumno debe reconocerse como miembro activo de la comunidad de investigación que es la clase y el aula, en la cual cada uno debe aprender a dialogar, a desarrollar la flexibilidad intelectual, a ser menos dogmático en sus posiciones, a tomar más en consideración a los demás, a apreciar los logros de sus compañeros. Pero todo diálogo auténtico, en el sentido socrático, se nutre de afecto, de humildad, de fe en la razón, de esperanza en las propias posibilidades, de confianza en sí mismo y en los demás, pero también de la convicción de que el ser humano es una realidad inacabada, perfectible en sí misma y en sus implicaciones con la realidad. Lo que coincide con la educación liberadora por la que tanto trabajó el gran pedagogo Freire (Freire, 1973).

En el concepto de comunidad de investigación hay un claro intento de no condescender ni con el dogmatismo ni con el relativismo pedagógico. La FpN considera fundamental convertir el aula en una comunidad de investigación, entendida ésta como avance en el conocimiento y confianza en su eficacia intelectualmente formativa. Para ello el método más adecuado es la práctica habitual del diálogo y del respeto mutuo. Objetivos que se aproximan a la educación activa de Dewey (1971, 1989), que implica el diálogo y la interacción alumno/profesor en dos instancias sucesivas. Primero debe ser la actividad, el hacer cosas a partir de los propios intereses y experiencias del alumno, lo que viene también confirmado por el interaccionismo de Piaget, al que hemos acudido más arriba. En segundo lugar, se debe reflexionar y analizar esas experiencias y actividades y sólo así podrá alcanzarse el aprendizaje tanto de contenidos como de procedimientos y estrategias.

La FpN considera que organizar y desarrollar la enseñanza mediante la práctica propia de una Comunidad de Investigación, es la acción educativa por excelencia, por cuanto permite a la persona rehacer reflexivamente su propia experiencia, hacerla más significativa, en cuanto que la orienta hacia cotas más altas de humanidad, coincidentes con la capacidad para la libertad razonada, responsable, compartida y con eficacia transformadora frente a la realidad.

Capítulo II: La Situación Actual de Filosofía para Niños

Capítulo II

2.1 Antecedentes y origen del Programa de Filosofía para Niños

La Filosofía fue creada para la escuela, pues si miramos hacia atrás todos los grandes filósofos ejercieron básicamente la docencia.

¿Qué fueron Sócrates y Platón? Maestros. Si partimos de esta realidad innegable tenemos que concluir en que la filosofía siempre ha estado indiscutiblemente ligada a la academia y la academia como tal surgió de esa práctica. Por lo tanto es totalmente inadmisibile que mediante artimañas la filosofía haya sido desterrada de muchos de nuestros currículos, acusándola de innecesaria.

La filosofía contiene en sí misma una fuente inagotable de “tesoros pedagógicos” como nos dice Lipman (2002) para seguir citando el “método socrático” como uno de éstos. Ciertamente debemos reconocer que la filosofía en los últimos años está siendo reivindicada. Esta corriente de enseñanza de la filosofía desde la más tierna infancia ya nos es tema de discusión, simplemente se ha instalado como una corriente pedagógica respetable, llevada a la práctica en todo el mundo.

Matthew Lipman es el creador de Filosofía para Niños, un programa que surge en la década de los 60 en Estados Unidos. Este fue profesor de la Montclair State College, New Jersey y director del Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC). Esta organización es la responsable de la difusión de este programa. Luego fue creado el Internacional Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) con la colaboración de Ann Margaret Sharp, co-autora de una buena parte de la producción bibliográfica de Lipman. La formación de este filósofo es vasta, rigurosa y de una riqueza impresionante. Estudió en Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Austria, por eso su pensamiento es amplio y posee un sello de multiplicidad cultural que lo hace singular.

Su vida personal marca su preparación académica. Fue militar en la Segunda Guerra Mundial, y en vez de dedicarse a lo que suelen hacer el grueso de los soldados, Lipman hace una cosa muy extravagante para el contexto: lee a Dewey. Este encuentro influiría poderosamente toda su obra posterior. La lectura de este autor y el planteamiento de que la escuela debía convertirse en un lugar para aprender a pensar y no sólo como transmisora de conocimientos, hacen que Lipman comience a gestar sus ideas que más tarde serían la base del programa FpN.

Sus libros “La Filosofía en el aula” (1992) y “Pensamiento Complejo y Educación” (1991) son referentes para el estudio y comprensión de su pensamiento. Posteriormente se crean las historias noveladas que otorgan un toque único al programa, pues a través de estas lecturas los niños(as) van siendo inducidos en planteamientos filosóficos clásicos de una forma amena que llega a ellos sin ningún problema.

Veamos aquí el currículum completo con las edades y grados sugeridos.

Cuadro I

Currículum tradicional de Filosofía para Niños

<i>Libro del alumno</i>	<i>Libro de apoyo para el docente</i>	<i>Área</i>	<i>Curso</i>	<i>Edad</i>	<i>Margen de flexibilidad</i>
Hospital de muñeca	Poner nuestros pensamientos en orden	Introducción	Salas de años 4	3-4	3-5
Elfi	Descubriendo mi propia experiencia	Introducción	Pre-escolar 1er.grado	5-6	5-7
Kio y Gus	Asómbrense ante el mundo	Filosofía de la naturaleza	2do. y 3er. grados	7-8	7-11
Pixi	En busca del sentido	Filosofía del lenguaje	4to. y 5to.	9-10	6-10
Ari	Investigación filosófica	Lógica	6to., 7mo. Y 8vo. grados	11-13	9-14
Lisa	Investigación	Ética	8vo. Y 9no.grados Polimodal	12-18	11-18
Suki	Escribir: Cómo y Por qué	Estética	8vo. Y 9no.grados Polimodal		
Mark	Investigación social	Filosofía política	Polimodal	15-18	12-18

La oferta del currículo de Filosofía para Niños se ha ampliado en los últimos años. Cabe destacar la aparición de “Nous” un texto dirigido para las edades entre 8-12 años. La reflexión ética es el centro de interés de esta lectura, que nos conduce con rigor, pero plácidamente al mundo de dos niños y una jirafa que habla, y que se escapa del zoológico para luego encontrarse en un dilema, pues el mundo fuera de su hábitat le resulta complicado. El dilema moral no sólo está planteado para Nous, la jirafa, sino para los niños y sus padres que la han ayudado en esta aventura.

Es loable el esfuerzo que hace Lipman de crear lecturas problematizadas sin perder ni un ápice de lo ameno y jovial que debe caracterizar la literatura para niños(as) y adolescentes.

Volvamos al tema de los antecedentes de FpN con García y García que en su objetivo análisis sobre los mismos nos dice: “La idea de que la mente humana se caracteriza por reflexiones sobre sus propios contenidos y operaciones, y que esta capacidad de tener como objeto del pensamiento a sus propios pensamientos desempeña un papel fundamental en la adquisición y mejora de nuestros conocimientos y actividad mental en general, no es algo que la psicología cognitiva reciente haya descubierto. Tiene una larga historia de al menos dos mil años en la tradición de la filosofía occidental”. García y García (2001; 74).

También argumenta sobre el valor de la metacognición y el abandono que ha hecho la escuela en ese sentido. “En las clases se les enseña a los alumnos conocimientos sobre varios temas; matemática, lengua, ciencias naturales, ciencias sociales, etc. Pero no le enseñamos a pensar sobre el pensamiento, pese a que son capaces de hacerlo y están interesados. No estimulamos suficientemente a los alumnos a pensar por sí mismos, a sentirse orgullosos de su propia comprensión, a formular juicios independientes, a sentirse satisfechos de sus habilidades de razonamiento”. (García y García, 2001; 74).

Ciertamente que “pensar sobre el pensamiento” es tarea básica de FpN y si se logra este tipo de destreza con los niños, necesariamente esto actuará como mejora en todas las asignaturas del currículo con que trabajemos. El carácter integral de FpN lo faculta para que su presencia en la escuela signifique un cambio positivo en todos los ámbitos, y muy especialmente en la metacognición, pues “pensar sobre el pensar”, es una actividad que se puede lograr desde la más temprana edad.

La amplitud del campo de dimensiones cognitivas que el programa pretende desarrollar es, sin dudas, bastante diverso, lo cual está vinculado a la concepción también variada y rica que mantiene la razón humana. La razón no es, en ningún caso, fría, calculada e instrumental, sino una razón cálida, es decir profundamente imbricada en su ejercicio con la afectividad. Difícil es

razonar si se carece de auto-control, cordialidad, tolerancia a las innovaciones, motivación de logro o empatía, por poner algunos ejemplos. Si recordamos que el programa se presenta en continuidad con la tradición filosófica occidental, recordaremos igualmente que esta tradición consideró que los tres grandes temas de la filosofía eran la verdad, el bien y la belleza, estando todos unidos y orientados a la pregunta por el sentido de la vida humana. Pues bien, al tocar esas tres grandes cuestiones, el programa aborda necesariamente las dimensiones cognitivas, afectivas y creativas de la personalidad. Filosofía para Niños se mantiene fiel a los postulados fundamentales de la filosofía occidental y al leer sus novelas encontramos las viejas discusiones que mantenían los filósofos hace más de 2,500 años. Miguela Domingo (2001; 11).

Encontramos que Miguela Domingo intenta rescatar la parte afectiva del programa, acusado muchas veces demasiado instrumental. La cordialidad es un factor clave del mismo y por eso la insistencia en el respeto al disenso y a la independencia de pensamiento. Pero no un respeto formal, sino un respeto desde la aceptación y la empatía de saber y aceptar al otro desde una actitud sincera. Donde el debate de las ideas no afecte la buena relación interpersonal y que esta sirva para crear puentes y zonas de diálogo libertarios, sin temores, ni miedos, sospechas. Donde no exista la retaliación. Estos espacios verdaderamente democráticos en la escuela, son los futuros espacios hacia una sociedad verdaderamente plural.

Los antecedentes de este programa están en el mismo origen de la filosofía y así nos lo dice Matthew Lipman (2002, p.32). “Todos sabemos que la filosofía surgió en Grecia hace un centenar de generaciones y que en esta hazaña reconoceremos figuras como Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxágoras y Anaxímedes. Aparentemente la filosofía estuvo encarnada en aforismos, poesías, diálogos y dramas. Pero esta variedad de vehículos duró poco, y la filosofía se convirtió en lo que a la larga ha continuado siendo, una disciplina académica, cuyo acceso estaba limitado a los estudiantes universitarios. En su mayor parte, estos estudiantes de los niveles más altos de educación han aprendido filosofía más que a filosofar. Estudian la historia de los sistemas filosóficos (quizás desde los presocráticos a Hegel, o desde Aristóteles a Santo Tomás, o de Russel a Quine) preparando exámenes finales

o extensas argumentaciones filosóficas sobre oscuros pero respetados temas para obtener un grado académico.”

Sin dudas Sócrates es quien inscribe a la filosofía como una forma de vida y Lipman (2002; 32) así lo expone: “No obstante, aplicar la filosofía no es lo mismo que hacerla. El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de Sócrates, para quien filosofía no era adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Lo que Sócrates nos enseña no es a saber filosofía, ni a aplicarla, sino a practicarla. Nos desafía a reconocer lo que es la filosofía, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar”.

La filosofía para vivir, más que para otro fin Sócrates así lo enseña, filosofía para vivir.

Es imposible comprender cómo pudo transformarse ese accionar socrático en solo sistemas de estudios desde su origen hasta ahora, y reducir su enseñanza a los adultos.

Es por esto que el rescate de la filosofía en las aulas es una tarea urgente no solamente por lo que implica desde el punto académico sino por el valor que esta representa en el campo humano.

En la cultura occidental debe volverse siempre al referente primigenio por excelencia: Grecia. Allí se encuentran las respuestas de una muy buena parte de esta herencia cultural y este tema no es la excepción. González Marqués, Javier (1991; 67) así lo describe: “Filosofía para Niños ha sido desarrollado a partir de los supuestos básicos de que los niños son filósofos por naturaleza y que cuando se les presentan las cuestiones en un lenguaje comprensible para ellos, encuentran sumamente atractivo el pensamiento filosófico. Este concepto no hace referencia en nuestro caso a la formación de los niños en relación con los planteamientos de los filósofos clásicos, sino al pensamiento acerca del propio pensamiento”. Partiendo de esta premisa este programa proporciona a los niños autonomía de pensamiento y reflexión, mejora la capacidad intelectual y rechaza el adoctrinamiento.

Lipman aduce que si se educa en la indagación y la autocorrección sistemática, el propio niño será capaz de identificar dónde está el error en su pensamiento. Por ello este programa es altamente novedoso y se inscribe dentro de las

propuestas que exigen que la escuela se convierta en el espacio propicio para proporcionar las herramientas adecuadas a los niños para la metacognición.

Filosofía para Niños nace por la necesidad de crear individuos más pensantes y solidarios, donde el valor y el respeto por las ideas, sean los fundamentos de su educación, además, de que la investigación no se reduzca a la acumulación de información, sino que sirva para que la comprensión de la realidad, les permita a éstos un razonamiento y desenvolvimiento en la resolución de problemas en la vida diaria. La practicidad de este programa no le reduce en lo más mínimo en su rigor, sino que permite una mayor cercanía con la naturaleza práctica, curiosa e investigadora de los niños.

Lipman (2002; 32), además de los griegos, ha bebido en la fuente teórica de otros filósofos, siempre encontrando el mismo debate, de si es o no adecuada la filosofía para los niños, y así lo expresa: “Los niños, (como las mujeres) pueden ser encantadores, preciosos y divertidos, pero rara vez se les considera capaces de razonar con lógica o de ser reflexivos. Descartes y el joven Piaget, por ejemplo, parecen considerar el pensamiento infantil como un error epistemológico del que, afortunadamente, uno se desprende cuando madura. La dicotomía adulto/niño tiene un claro paralelo en la existencia entre la gestión empresarial (“racional”) y los obreros ideales (“voluntariosos”). No obstante, es probable que a Sócrates le hubiera parecido absurda la dicotomía entre adultos y niños por lo que respecta a su capacidad para seguir el estilo de vida filosófico.

Se debe volver a Sócrates por ser el único que no planteó una diferencia entre adulto/niño a la hora de un estilo de vida filosófico. Ciertamente ese es su valor, para no ser superado ni siquiera en la posterioridad, hasta que hace su aparición Filosofía para Niños como programa. Y así lo confirmamos cuando leemos a Lipman (2002; 22-23) “generalmente, cuando una asignatura aparece solo en el nivel superior de la enseñanza, es porque se le considera inadecuada para los niños o accesoria en su educación. Sin embargo, no ha sido este el caso de la filosofía y Jacques Derrida ha señalado perspicazmente que hasta la Reforma, la filosofía formaba parte de la educación de los príncipes y princesas. Pero la Reforma puso fin a todo eso: parecía entonces totalmente superflua para la preparación de futuros hombres de negocios y

científicos. Con el ascenso de la ideología de los negocios, la filosofía fue expulsada de la escena en lo que se refería a la educación infantil. Ni siquiera Dewey, seguramente el más perspicaz de los filósofos de la educación, llegó a defender la filosofía como asignatura de la escuela elemental, eso se debió a que ya estaba empeñando en reconstruir la educación en la línea de la investigación científica. A otros la filosofía les parecía demasiado difícil para los niños, demasiado frívola o árida; otros pensaban que era demasiado peligrosa. ¿Qué había en la filosofía para dar pie a estos temores?”. Hay que volver a Platón en su libro VII de *La República* donde dice que dirijan a los niños en sus estudios a través de juegos, no de la fuerza y al haber exaltado a la dialéctica, recomienda que los niños no tengan contacto con ella porque “los que la practican se entregan al desorden”.

El momento por el que pasaba la filosofía en ese entonces, y Lipman (2002; 35-36) así aclara “lo que convertía a la dialéctica y a la retórica clásica en peligrosa para los jóvenes de cualquier índole, era el que separaban la técnica de la convicción. Los niños deben ejercitarse en la discusión de los conceptos que ellos toman en serio. Hacerles discutir temas que no les interesan les priva del intrínseco placer de llegar a educarse y proporciona a la sociedad futura ciudadanos que ni discuten sobre lo que les interesa, ni les importa aquello sobre lo que discuten”.

Es aquí donde entran los sofistas, que eran visto de forma sospechosa por Platón, pues podían defender cualquier causa, al margen de sus convicciones personales, por lo que caían fácilmente en la amoralidad. Supone Lipman (2002; 35-36) que es allí donde residía la verdadera preocupación de Platón: “si los niños no tienen oportunidad de sopesar y discutir sobre “medios” y “fines”, y sus relaciones, probablemente serán cínicos respecto a todo, excepto su propio bienestar y los adultos no tardarán en acusarles de “necios relativistas”. Fácilmente se puede suponer por tanto, que lo que Platón estaba condenando en el libro VII de *La República*, no era que los niños practicasen la filosofía como tal, sino de la reducción de ésta a los ejercicios sofísticos o dialécticos o retóricos, cuyo efecto sobre los jóvenes serían especialmente devastadores y desmoralizantes. ¿Hay mejor forma de garantizar la amoralidad del adulto que enseñando a un niño que una creencia es tan defendible como

cualquier otra y que lo justo es fruto de la fuerza argumentativa? Podemos imaginar a Platón diciendo que si ésta es la forma en que los jóvenes van a utilizar la filosofía, entonces es mucho mejor que no la toquen en lo absoluto.”

Desde Grecia existe esta vieja polémica ¿Deben los niños estar en contacto con la filosofía? Parece que el problema tiene su origen en la práctica de los sofistas y el recelo que Platón tenía por todo lo que de ellos provenía. Es por esto que Lipman (2002) advierte que se podía caer en la amoralidad si la defensa de la causa era sólo por el argumento en sí “La condena de Platón a la argumentación erística encaja en sus recelos generales acerca de todo aquello de lo que eran responsables los sofistas de Grecia”.

Desde luego, los veía como sus rivales en la subvención; le parecía que estaban socavando las bases de la moralidad griega, mientras él estaba intentando socavar la base de la inmoralidad griega. Cuando equiparaban a la ligera la dialéctica con la filosofía – igualando, en resumen, parte con el todo – él y Sócrates no estaban incluidos”.

Se puede deducir claramente que todas éstas posturas y aseveraciones se deben a que existían dos corrientes en pugna, Platón vs. Sofistas, el primero representando la moralidad y los segundos, la inmoralidad, estos últimos, creadores de discursos y argumentaciones, dejando totalmente de lado las convicciones: sin dudas en el mundo actual los sofistas siguen teniendo muchos seguidores.

Lipman (2002; 36) nos da una idea concluyente al respecto: “Difícilmente pueda dudarse que la tradicional prohibición de la filosofía para niños se debe en gran parte a la cita de Platón en *La República*. No obstante, hay que concluir que, en la medida en que esa prohibición se ha basado en su autoridad, se ha basado en un error.”

Por todo lo antes expuesto afirmamos que excluir a la filosofía de la enseñanza en los primeros años, impone una limitación para el desarrollo del pensamiento y la creatividad, además de privar al niño desde sus primeros años del debate, la discusión y el pensamiento crítico. Es importante que con este nuevo giro filosófico se pueda retomar todo el vasto aporte que intrínsecamente tiene la filosofía para la educación. Es fundamental que reconociendo esto se de a nuestros niños la oportunidad de una escuela a la

vanguardia de cambios educativos formidables y esto solo es posible a través de la filosofía. Como ya hemos visto Filosofía para Niños surge en los Estados Unidos en la década de los 60', una época de guerra y turbulencia. Miguela Domingo (2004;2) así lo establece: "En el caso de Filosofía para Niños, el origen debemos situarlo en la agitación social, y más específicamente estudiantil, que tiene lugar en la década de los sesenta en el mundo occidental. Matthew Lipman es profesor de filosofía en la Universidad de Colombia, en Nueva York, en esas fechas observa con preocupación los enfrentamientos entre los estudiantes y las autoridades académicas; más radicales y preocupantes son los enfrentamientos entre los estudiantes y los gobiernos y la policía. Recordemos que se está produciendo entonces el movimiento de protesta contra la guerra de Vietnam que llega a dividir profundamente la sociedad americana y que provoca la intervención en los campus universitarios de la guardia nacional, con el resultado extremo de algunos estudiantes muertos como consecuencia de la contundente represión de la protesta estudiantil. Lo que agravaba posiblemente el enfrentamiento era el hecho de que se producía a continuación de una serie de movimientos, como el de los derechos civiles, que habían convulsionado profundamente toda la sociedad de Estados Unidos. En este contexto, Lipman se queda entre asombrado y perplejo por la escasa capacidad de argumentación racional y diálogo que muestran las partes en conflicto en especial los que utilizan la fuerza bruta para acallar la protesta. La situación no sólo es grave porque llega a provocar la muerte de muchos estudiantes; es el mismo modelo de sociedad el que está en juego. Todos los ideales democráticos que teóricamente inspiran la sociedad americana exigen la capacidad de discusión racional y dialógica de los problemas para lo que es necesario tanto poseer las correspondientes capacidades racionales y afectivas como el disponer de un marco adecuado en el que está discusión sea posible". En esto Lipman, que es un filósofo y educador situado directamente en la línea de trabajo iniciada por Dewey, observa preocupado esta situación conflictiva y es esto lo que le lleva a definir el núcleo central de su programa. La conclusión a la que llegó es que se debía enseñar a pensar a los niños de esas edades utilizando la filosofía, es decir, si queremos que los niños desarrollen adecuadamente la capacidad de razonar

bien, de forma crítica, creativa y cooperativa (diálogo) es necesario hacer filosofía con ellos.

Según Lipman esto no ha surgido de la nada, pues los antecedentes también se encuentran leyendo a Montaigne, Locke, Richard y María Edgworth, y a Bruner; este último afirma que toda la herencia cultural de la humanidad puede ser enseñada con total integridad en cada curso. Nos mueve a reflexión la idea de Michell Dakeshott de que son lenguajes lo que hay que aprender; no importa que sean científicas o humanísticas las disciplinas y que la interacción de los mismos, constituyan “la conversación de la humanidad”, pasando por Wittgenstein y Rile sobre el pensamiento y a Buber con su conceptualización de diálogo.

La sociedad norteamericana se encontraba en un momento crucial. Vietnam representaba una guerra rechazada por la mayoría y es quizás el momento donde fue cuestionada con más certeza la esencia capitalista y expansionista de este país; los jóvenes clamaban por un orden diferente, por una sociedad más justa a lo externo, por una política exterior respetuosa de la vida y la soberanía nacional de los países pequeños. Fue un contexto difícil pues EE.UU. acababa de protagonizar una segunda intervención militar en la República Dominicana, con nefastas consecuencias para su futuro democrático. Si damos una mirada retrospectiva a aquellos reclamos que se pierden como voces en el tiempo y la distancia, encuentran un eco repetidor en el clamor del movimiento de los indignados que surge en España y se expande al mundo. Y las protestas de Walt Street son un ejemplo. Reafirmamos el valor insustituible de la filosofía para encarar estos problemas de forma justa y razonable.

A lo largo de los siglos se ha creado un constructo cultural en el que se ha basado Lipman cuando hace este programa, apelando al pensamiento complejo como forma de lograr estudiantes que piensen por sí mismos y no solo eso, sino que sean persona capaces de producir ideas nuevas, con un pensamiento divergente y cuidadoso.

“La lógica de una disciplina no debe confundirse con la secuencia de descubrimiento que constituirían su conocimiento, que se estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que con un texto disecado y

organizado formalmente; que el razonamiento se agudiza y perfecciona con la discusión ordenada, mejor que con ninguna otra cosa y que las habilidades del pensamiento son esenciales para leer y escribir bien”. Matthew Lipman (2005).

Es el diálogo ordenado y respetuoso lo que hace fluir las ideas. El lenguaje depende de esas habilidades del pensamiento de que nos habla Lipman y el logro de esto permite automáticamente la buena lectura y la buena escritura. “Saber hablar es llevar el mundo a cuestras sin que los objetos nos opriman” nos dice Manuel Maceiras Fafián (2002; 13) Saber hablar, agregamos, es una herencia cultural que nos permite una comunicación excepcional con el otro(a). La articulación, es un milagro de la evolución humana que se pone al servicio de la palabra y el pensamiento.

Este programa desde sus orígenes ha cuidado la reconstrucción de los fundamentos esenciales de la disciplina; los supuestos pedagógicos, filosóficos y psicológicos que subyacen en el mismo son un entramado bien pensado, organizado y de gran valor teórico-práctico, donde no tienen cabida la superficialidad. El mismo está estructurado con un orden científico y no nos deja a la imaginación nada que tenga que ver con el método, sin embargo se observa que se invita a la apertura a la hora del diálogo en la Comunidad de Investigación, siempre cuidando los supuestos filosóficos esenciales. Las estrategias mediadoras para lograr los propósitos y fines del programa siempre se remiten al pensamiento de orden superior, no desde el punto de vista de una jerarquización, sino más bien a un factor dimensional referido a la comprensión.

Lipman afirma que la escuela es una extensión de la sociedad, es una micro-sociedad porque desde el ámbito escolar podemos hacer una reconstrucción social donde los sujetos de la Comunidad de Investigación sean los agentes para el trabajo pedagógico y epistemológico. El aula ha de convertirse en espacio de conocimiento, de relación intersubjetiva, de indagación intelectual.

Lo que surgió como una “inquietud” de Matthew Lipman cuando era profesor de lógica en la Universidad de Columbia, de que los jóvenes tenían bajo nivel académico, se convirtió con el tiempo en su objeto de estudio, que durante estos largos años ha podido crear un programa eficaz frente a esa educación reduccionista, fragmentada que hoy aún persiste. El pensamiento

crítico y cuidadoso (care thinking) permite no solo mejor nivel escolar, sino que también fortalece todas las herramientas necesarias para la vida, para un mejor desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes. La capacidad de razonamiento y la creatividad se ven reflejadas en una mejor argumentación, capacidad de análisis frente a causa-efecto, por lo tanto mayor conocimiento personal e interpersonal. También FpN atiende a los alumnos desde una actitud ética frente a los hechos, que viene dado desde una moral intrínseca, porque esta no se enseña como un decálogo impuesto, sino que al ser desde el pensamiento reflexivo, surge como resultado de un convencimiento personal, no una imposición de reglas convencionales. De ahí la fortaleza del programa FpN, pues abarca la formación integral del niño(a) en todas sus dimensiones.

2.2. Expansión, alcance y límites del programa Filosofía para Niños.

En la actualidad Filosofía para Niños se encuentra en prácticamente todo el mundo. En Estados Unidos está siendo implementado en escuelas públicas desde hace muchos años. En España está presente casi todas las comunidades, Madrid, Valencia, Murcia, Cádiz, Sevilla, Barcelona, Bilbao, Cáceres, Albacete, Salamanca, Girona, etc. En otros puntos de Europa se encuentra en Austria, Bélgica, Francia, Holanda, Hungría, Polonia, Islandia, Italia, Suecia, Suiza, Portugal, Rumanía, Gran Bretaña, etc. En Asia, está en Taiwán, República Popular China y también en Australia. En América Latina está presente en Argentina, México, Brasil, Costa Rica, Perú, Chile, Ecuador, Colombia, Venezuela. En la República Dominicana está siendo aplicado desde el año 2005, en la Comunidad Educativa Lux Mundi.



Se ha comprobado que este programa es muy exitoso en diferentes latitudes, pues igual puede ser implementado en un colegio de élite, como con niños de una favela (barrios pobres de Brasil). Es capaz de producir cambios y sus resultados son comprobables, como es el caso de Brasil. Los grupos y asociaciones que existen en todo el mundo se mantienen activos y son los responsables de la difusión y educación sobre el programa.

En Argentina, con las reconocidas Stella Accorinti y Arbonés, se ha creado un currículo adaptado a su realidad, teniendo en cuenta su propia naturaleza y contexto particular. Este es un trabajo acabado, de gran riqueza y si nos acercamos al mismo a través de su lectura se puede percibir el cuidado que han empleado en la presentación y elaboración de los textos y el rigor de la disciplina ha sido cuidado con esmero, por lo que se convierte quizás en la propuesta curricular alternativa más respetable después de la de Lipman. Veamos a continuación el currículo creado en Argentina. Este tiene libros originales de Lipman y de Accorinti.

Libro del alumno	Libro de apoyo para el docente	Área	Curso	Edad	Margen de flexibilidad
El cartero simpático	Manual de acompañamiento	Introducción	Salas de 4-5	3-5	3-6
Rebeca	Descubriendo mi propia experiencia	Introducción	Pre-escolar 1er. Grado	5-6	5-7
Kio y Agus	Asómbrese ante el mundo	Filosofía de la naturaleza	2do. Y 3er. grados	7-8	7-10
Pixi	En busca del sentido	Filosofía del lenguaje	4to. ,7mo. Y 8vo. grados	9-10	9-11
Historia para Pensar I	Investigación ética y social	Ética y Ciencias Sociales	4to. ,7mo. Y 8vo. grados	9-13	9-14
Historia para Pensar II	Libro de apoyo para el docente	Varias	4to. ,7mo. Y 8vo. grados	9-13	9-14
Lisa	Investigación ética	Éticas	8vo. y 9no. polimodal	12-18	10-18
Suki	Escribir: cómo y por qué	Estética	8vo., y 1ro. polimodal	12-18	11-18
Simón	Libro de apoyo para el docente	Ética	polimodal	14-18	12-18
Ciudad Dorada	Libro de apoyo para el docente	Varias	polimodal	14-18	

Estas autoras establecen que los textos ya han sido revisados y adaptados y que algunos de estos ya han sido sustituidos. Tomemos en cuenta que hay libros de estos que tienen ya algunos años y que el interés del FpN es irse renovando por lo que invitan a los propios docentes a crear textos más adaptados a la idiosincrasia de cada país. De ahí la gran riqueza y diversidad de que goza este programa en la actualidad. Insistimos que este programa está siendo aplicado en escuelas de naturaleza y realidades muy distintas; desde colegios de alta clase, hasta escuelas rurales, pasando por centros educativos

marginales en cordones de miseria urbanos como habíamos dicho antes. En todos se han recogido experiencias invaluables y sorprendentes.

En la República Dominicana nuestra experiencia ha sido muy similar, pues cuando hemos extrapolado clases con escuelas diversas del sector público, los resultados han sido muy favorables.

Según Stella Accorinti (1999-34-35) “FpN apuesta, de un modo por la filosofía como programa para lograr un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro que pueden ser desarrollados por los niños y jóvenes en el marco de una Comunidad de Indagación. La Comunidad de Indagación no es un objeto concluido sino un proceso y es, ante todo, una experiencia en la cual se pueden dar determinadas conductas en las que se pueden destacar:

- Aceptar de buen grado las conexiones de los compañeros.
- Ser capaz de escuchar atentamente a los otros.
- Poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos de los demás.
- Ser capaz de considerar y estudiar las ideas de los otros.
- Construir a partir de las ideas de los demás nuestro pensamiento.
- Poder desarrollar nuestras propias ideas seriamente y sin sentir miedo por el rechazo y por la posible incompreensión de los otros.
- Estar abierto a nuevas ideas y ser fieles a nosotros mismos.
- Aceptar y respetar los derechos de los otros a expresar sus puntos de vista.
- Ser capaz de detectar opiniones subyacentes.
- Buscar la coherencia cuando argumentamos diferentes puntos de vista y preguntar cuestiones relevantes.
- Hacer patentes las relaciones de medios y fines.
- Mostrar respeto por las personas que integran la comunidad.
- Mostrar sensibilidad respecto del contexto especialmente cuando se discute la conducta moral.
- Pedir y dar razones.
- Discutir los temas con la mayor imparcialidad posible.
- Preguntar por los criterios que se están utilizando.

En estos planteamientos, se encuentran plasmadas la visión de estas maestras argentinas y lo que se esperan lograr. Observemos el énfasis que se hace en el respeto a los compañeros y compañeras mediante una escucha atenta de los puntos de vistas del otro(a).

El pensamiento de orden superior está presente y el uso del pensamiento de los demás como base o fortaleza del propio. La Comunidad de Investigación es de hecho un espacio donde no se tolera la burla, ni la discriminación y si se presentare el hecho la intervención firme y respetuosa del maestro(a) hará al grupo reflexionar sobre esta acción y se debe establecer la causas y consecuencias del mismo. El fomento del respeto hacia el otro(a) crea una cultura de paz, y la mediación frente a los conflictos se logra desde una perspectiva más asertiva.

Cuando hablamos de conocer opiniones subyacentes estamos haciendo alusión al pensamiento complejo, porque si bien el lenguaje debe ser claro y preciso en las discusiones, no es menos cierto que no siempre las palabras expresan nuestros verdaderos sentimientos o intenciones.

En otro tenor, demos un vistazo a la situación de América Latina. Nuestro continente tiene muchos problemas graves, tanto sociales como políticos y económicos. Somos un continente diverso y rico, sin embargo estamos diezmados por el hambre, la miseria, y la exclusión social. Esta situación la compartimos con África y el Sudeste Asiático y otras regiones del mundo.

Existen estudios estadísticos sobre este problema, veamos:

En la actualidad, una de cada seis personas en el mundo (más de 1 billón) vive con menos de 1 dólar americano al día.
Fuente: P.N.U.D

Hay 104 millones de niños actualmente sin escolaridad (57% niñas) y uno de cada tres niños en el mundo o nunca irá a la escuela, o la abandonará antes de finalizar la educación primaria.
Fuentes: UNESCO, ILO.

20 millones más de niñas que de niños están sin escolaridad en la primera etapa. Solo la mitad de los países en desarrollo tiene número de niñas que de niños en educación primaria y sólo el 20% han conseguido la paridad de género en la etapa secundaria.
Fuente: UNESCO

30,000 niños mueren innecesariamente cada día por causas fácilmente prevenibles como la malnutrición y la diarrea.
Fuente: UNICEF

Cada minuto muere una mujer durante el parto. El riesgo de muerte durante el embarazo es, en los países más pobres del mundo, más de cien veces superior al de los países más ricos.
Fuente: WHO

Aproximadamente 40 millones de personas viven con VIH/SIDA. Más de 1 millón muere de malaria cada año, y la mayoría son niños africanos
Fuente: UNICEF

Más de 1 billón de personas tiene que beber agua contaminada, y 2.6 billones de personas carece de instalaciones sanitarias.
Fuente: UNICEF

En el 2002, la ayuda a los países menos desarrollados fue menos de US\$136n. El Banco Mundial estima que alrededor de \$100 bn al año en ayuda sería necesario para lograr los OMDS. Con las actuales iniciativas el 10% de la deuda de los países pobres ha sido cancelada.
Fuentes: Trocaire, OECD/DAC, Worldwach, Banco mundial.

Partiendo de estos datos tan dramáticos, cuáles posibilidades tiene este programa de FpN de incluirse en las escuelas, hacerse efectivo y cumplir un papel transformador en las mismas. Necesitamos reflexionar sobre esta realidad y conocer las experiencias que ya existen en América Latina.

Argentina tiene establecido en diversas escuelas este programa de forma eficaz. Stella Accorinti nos presenta sus “Experiencias en la Escuela”, y las califica como “exitosas” y “no exitosas”, nos advierte que el término exitoso debe usarse muy cuidadosamente en el contexto FpN y que debe referirse a los tiempos de la aplicación, a la relación entre teoría y práctica y al involucramiento individual e institucional, etc. Se trata de la Escuela de Educación Agropecuaria no.1 de Esteban Echeverría, que se encuentra en medio del Cinturón Ecológico, a 70 Kms. de la Capital Federal, Buenos Aires. Las condiciones en la misma no eran del todo favorables, estamos hablando del año 1994.

Accorinti (1999; 86-87) nos describe su centro escolar así: “Si llueve antes del ingreso a la escuela, las clases son dictadas en la universidad, pero si la lluvia decide caer cuando ya hemos ingresado, solo nos queda salir corriendo bajo la tormenta. Durante 1994, penas comenzando el año, un ciclón se abatió sobre Buenos Aires. Debajo de ese ciclón, con un cielo que apenas dejaba ver, azotados por la lluvia y las piedras. Las instalaciones consisten en un viejo casco de estancias terriblemente deterioradas, que posee tres aulas.

Estos habitáculos están en pésimas condiciones. Uno de ellos es una suerte de pecera rectangular, en extremo estrecha, donde es imposible formar un círculo, o algo parecido y donde, sin embargo, prodigiosamente, extremadamente, contra las reglas de la lógica, lo formamos varias veces. Un poco más lejos se levantan las aulas “nuevas”, cuatro en total, con un espacio respetable pero sin calor. Las aulas que están en el casco de la estancia son insoportablemente calurosas en verano e inhumanamente frías en invierno, con sus pisos cubiertos de agua, hasta una altura respetable. La mayor parte del alumnado es de la zona, hijos de trabajadores que deben abonar entre 50 y 80 pesos como transporte, mensualmente. La escuela es de turno completo, por lo que los chicos deben almorzar allí: muchos compran algo en el quiosco de la asociación cooperadora, otros llevan algo de su casa, y otros... no almuerzan.

Accorinti (1999; 86-87) nos relata que allí fue la primera experiencia en Argentina y después de pasar los trámites burocráticos se destinó Filosofía para Niños a las horas de nivelación, normalmente reservadas para lengua y matemática. Se inició la experiencia con el Descubrimiento de Aristóteles, que duró 3 años, luego con Lisa y Martín, y Simón, más tarde con Suki. El involucramiento de los jóvenes fue total, y se elaboró un proyecto ante la Dirección General de Cultura y Escuelas que se denominó: Filosofía para Niños Como Eje Transversal en una Escuela Aerotécnica Estatal. Esta experiencia fue la primera en Argentina en escuela secundaria y si la contrastamos con la segunda, veremos cuán diversa pueden ser las vivencias y las situaciones.

Este trabajo se realizó en la Escuela Municipal no.27 “Manuel de Sarratea” de Barrocas. Si bien esta escuela está situada en la zona urbana, su población es bastante marginal, padres y madres trabajadores y niños y niñas que no poseen condiciones socio-económicas aceptables.

Stella Accorinti (1999 87) califica esta experiencia como no exitosa, pues si bien alcanzó progreso en las discusiones filosóficas, no se logró la total integración del grupo; hay que resaltar que intervinieron variables significativas para el “no éxito” de esta experiencia, como son el hecho de que la maestra titular se enfermó y las sustitutas no estaban entrenadas en el programa, ni les interesó hacerlo. Las características de estos niños en su mayoría, son de maltrato, trabajo y abandono familiar. A pesar de todo, la experiencia fue buena y creemos que si algo trascendental descubrieron las profesoras es que había que trabajar en la adaptabilidad de este programa a América Latina.

En Argentina llegó FpN en 1989, de manos de Gloria Arbonés y funda junto a grupo de investigadores, entre ellos, Stella Accorinti, el Centro de Investigación en Filosofía para Niños (CIFIN) y desde entonces se ha convertido en el difusor de este programa en el ámbito educativo, tanto a niveles públicos como privados. Las experiencias tienen cierta similitud con la República Dominicana. Solo que aquí los campos fueron un colegio de niños de clase media alta y un liceo de instrucción pública, dos campos distintos que nos acercaron a una experiencia práctica con FpN en el país y que por el momento es solo un plan piloto

Cierto es que Filosofía para Niños no es una panacea y que llevada a la realidad debemos adaptarla y reinventarla, esto no pasa solo con este programa sino con cualquier otro que consideremos pertinente llevar a la práctica. En Argentina estas profesoras lo han impulsado con una capacidad e inventiva de gran valor. Quizá una de las partes más relevantes sea el hecho de que Stella Accorinti se ha dedicado a escribir historias noveladas que si bien son fieles a la esencia del programa, poseen un sello latinoamericano y argentino en particular. La Ciudad Dorada ya es un referente importante cuando se habla del currículo de FpN en cualquier espacio de debate. En la R.D hemos elaborado una propuesta de curriculum mínimo, que aparece más adelante.

Stella Accorinti (1999; 29) no se queda en la aplicación superficial del programa, sino que además se plantea el porqué de la necesidad del mismo desde su contexto: “la idea global nos regala a través de sus rápidos sistemas de comunicación un complejo entramado de violencia, vemos cómo crece la discriminación de todo tipo en el mundo (los ataques de skinheads a desprevenidos transeúntes de cabello largo – o cualquier otra característica no aceptada por estas tribus urbanas ultraviolentas- se da tanto en Alemania como en el Barrio Norte de la ciudad de Buenos Aires en nuestro país) y la voluntad de dominio generado de guerras atroces, silenciosas y de los otros, se encuentra en un punto tan alto como en los peores momentos de la historia”.

La razonabilidad según Lipman, evita este tipo de conducta, la escuela por lo tanto debe armar a nuestros niños de lógica, valores éticos y el humanismo suficientes para evitar este tipo de males como son la discriminación, el fanatismo de cualquier género, político o religioso. Una vía ideal para eso es el programa de FpN, pues no sólo apela a la parte racional de los niños, sino que trabaja su formación en valores y el compromiso por crear una mejor sociedad apoyada en el respeto, la solidaridad y la justicia.

La preocupación de Accorinti (1999; 30) por la creciente xenofobia, el enfrentamiento por problemas religiosos y étnicos, la violencia que esto genera y cuestiona el papel de la educación en este aspecto: “La pregunta angustiante en estos casos es si basta la educación tal y como está estructurada; si alcanza con realizar tareas de reflexión con los alumnos y alumnas, por

ejemplo leyendo columnas de opinión de pensadores judíos como George Steiner, Amos Oz y Arthur Hertzbergs, de pensadores musulmanes, como Abdala Desuque. Me pregunto si es suficiente leer y comentar cartas abiertas de Marcos Agunis, de Salman Rusddie, Tasilma Nasrin, ¿Cuáles son los logros de escuchar con los alumnos la “canción del odio” de Alberto Favero y reflexionar sobre la terrible ironía del tema, sobre el dolor que los humanos reflexionemos con esa fuerza?, ¿Sobre qué se vuelca esa reflexión? ¿Cuáles son los supuestos éticos gnoseológicos, pedagógicos, psicológicos y políticos que sustentan nuestra educación tal y como ella está estructurada en este momento histórico? ¿Por qué si esos supuestos son insostenibles continuamos maquillando una educación que ya se ha demostrado ser inútil en muchos aspectos? Aquellos que realizamos nuestra vida a través de la educación, nos preguntamos a menudo y cada vez con más dolor, cuáles son las relaciones entre la intolerancia, el mal y el sufrimiento humano.”

Todas estas interrogantes nos las hemos hecho muchos educadores de América Latina. ¿Qué vamos a hacer con nuestros países? ¿Podremos entusiasrnos con nuevos programas si sobre nosotros pende como talón de Aquiles la pobreza y todas sus indignas consecuencias? Los educadores de América Latina no nos encontramos en la “zona de confort” de muchos teóricos. Sin embargo, no podemos reducir la situación a quejas y lamentos y es por esto que debemos estar abiertos a nuevas alternativas pedagógicas, mas cuando observamos que esta no se queda en el vacío, sino que promete ser transformadora de la educación y desde allí a la sociedad. Pero siempre nos acompañará la inquietud de hasta cuándo estaremos sumidos en esta situación que nos impide el desarrollo y poder dar a nuestros niños una educación digna, porque hasta ahora, nuestros programas educativos tradicionales no nos han dado las respuestas satisfactorias a semejante interrogantes. Es por eso, que como educadores comprometidos, debemos estar abiertos a la innovación. De esta forma la Comunidad de Investigación escolar podrá extrapolar a otros espacios de la sociedad sus experiencias. Y ya cuando nuestros niños no lo sean, cuando estén en los espacios con poder de decisión, al mando de las instituciones democráticas que regulan y

construyen la vida de los ciudadanos, ellos harán en la práctica los verdaderos cambios sociales como producto de un nuevo enfoque educativo.

2.2.1. FpN visto desde América Latina

Brasil, un punto de vista crítico.

En Brasil existe la más grande asociación de FpN y las ideas de Lipman han sido objeto de profundos debates, citamos a Walter Kohan (2002; 49) de la Universidad de Brasilia: “Se ha escrito mucho últimamente a propósito de Lipman, particularmente en nuestros países de Iberoamérica. Bastante de lo que se escribe a su alrededor acostumbra a tener la forma de una presentación, mostrando todas las cualidades de su programa FpN; en sus versiones menos deslumbrantes llega a ser un panegírico monocorde: los apólogos a la nueva solución mágica que resolverá todos los problemas de la educación. Del otro lado, asoma una hostilidad que acusa implacablemente: imperialismo yanqui, razón instrumental, pragmatismo salvaje. El debate se polariza. Los pro-Lipman y los anti-Lipman. Los unos y los otros. Los iniciados y los profanos. Al margen de esta polémica unos cuantos se mantienen indiferentes.”

Todas las ideas y aún más las filosóficas, deben estar expuesta al debate, a la crítica y a aceptar la disidencia. Esto que ha sucedido en Brasil lo consideramos relevante y esperamos que de esta discusión necesariamente salga fortalecida FpN. Walter Kohan (2002; 50) nos dice: “Quienes trabajan en el programa de Lipman se sienten obligados a salir en su defensa ante los destructores. Pocas veces la disputa reviste un tono filosófico interesante. Muchos de quienes descalifican FpN la desconocen y su impugnación suele estar fundada en pre-conceptos; por su parte entre quienes más conocen FpN, la fascinación que genera su programa de proyecciones internacionales; su carácter de causa o misión educacional; la necesidad de explicar una idea “nueva”; sus deseos de extender su aplicación, la intención de protegerlo de sus oponente, el mismo tono apologético de los primeros escritos de Lipman y colaboradores, parecen haber debilitado su pensar crítico. Si desde fuera se impugna FpN, desde dentro se le presenta, se le defiende, se le explica, se

muestra su filiación, sus fundamentos, sus posibilidades, pero se le discute poco, rara vez se cuestionan sus fundamentos. En suma FpN –seguramente para su pesar- acaba por ocupar un espacio poco propicio para el pensar filosófico, la única consecuencia segura de esta situación es un atenuarse de sus posibilidades educativas y filosóficas. Paradójica situación, sin duda: la polémica no debe evadirse, según nuestro punto de vista y en ningún caso, se debe opinar del programa sino se le conoce ampliamente, porque entonces las ideas estarán pobremente argumentadas y con muy escaso mérito. Si esto lo contrastamos con una defensa fanática y ciega, donde no se admite la crítica, estamos frente a la más absoluta negación de la propia esencia de FpN y de la filosofía general”.

Creemos que es una postura razonable la que ha adoptado Kohan (2002; 50) que siendo una persona muy involucrada con FpN en un momento, reconoce sus luces y sus sombras y sitúa justamente en su lugar a los defensores y destructores, de forma imparcial y analítica: “Es un movimiento complejo, heterogéneo, polivalente, con enormes posibilidades y límites”. Este autor interpreta que Lipman tiene al menos cinco significados diferentes de la palabra filosofía, veámoslo:

Filosofía como disciplina escolar

Transforma su terminología y está dispuesta a una secuencia psicológica-cognitiva, para su apropiación por parte de los niños sin comprometer su integridad disciplinar.

Filosofía como modelo de vida

Sócrates como ejemplo a imitar.

Forma de vida que nos lleva al razonamiento, a la sabiduría y la verdad.

Filosofía como modelo de investigación

La idea de modelo adquiere una dimensión fundamental, Sócrates como modelo de educador, las instituciones como modelos, y todo el quehacer partirá de modelos.

Filosofía para pensar de orden superior

La filosofía es una forma de pensar sobre el pensar y esto permite problematizar e investigar conceptos como verdad, justicia, libertad, tiempo, amistad, y desarrolla ciertas habilidades del pensamiento.

Filosofía como forma de saber institucionalizada

Relación historia – filosofía
Reconstruir la historia de la filosofía en forma tal que los niños puedan leerla y dialogar.

Con este planteamiento del brasileño Walter Kohan (2002; 50) establece una categorización y de esta forma, sintetiza una parte de la fundamentación teórica de FpN. El autor concluye con que es un contrasentido el programa FpN, frente a la situación de América Latina. “Las motivaciones que nos llevan a la filosofía son diferentes. Percibimos la máscara más sádica de la dependencia: miseria, exclusión, hambre. En América Latina las reformas educativas neoliberales acentúan y profundizan las iniquidades: mejor educación para unos pocos, educación de limosna para las mayorías, en este marco nos interesa afirmar un sentido subversivo para la filosofía en la educación: una filosofía que contribuya a poner en cuestión el estado de las cosas, a resistir las políticas conservadoras vigentes, a rechazar la normalidad con que se presenta lo anormal, lo natural que reviste lo arbitrario, lo necesario con que pretende disfrazar lo contingente. No queremos personas razonables, si esta razonabilidad las lleva a conformarse con la globalización del hambre y la concentración de los privilegios; ni las personas más dialogantes, si ese diálogo es una farsa de consenso que perpetua las exclusiones; ni personas más “democráticas” si entendemos por tal una relación abstracta con los otros que no modificará las relaciones sociales y políticas existentes. A partir de estas motivaciones, el concepto de filosofía que propone FpN, nos resulta altamente insatisfactorio, se revela conservador, poco propicio para una práctica efectivamente transformadora”.

Valoramos esta opinión como atinadamente subversiva porque este autor vive en un contexto geográfico y social muy distinto al de Lipman. No es igual analizar los problemas que pueda tener la educación norteamericana, y lo defectuosa que es, frente a un análisis de la situación de la educación en Brasil y su hambre, miseria, desigualdad social y sus muy particulares favelas. Estos escenarios son muy disímiles y las teorías e ideas hay que estudiarlas según el contexto histórico, geográfico y político. Por supuesto que esto no invalida ni a FpN, ni la opinión de Walter Kohan. Lo interesante, cuando se aborda cualquier idea, es poder discernir y determinar su pertinencia o no, en el contexto y de ser posible hacer una reformulación y recreación de la misma, como se hizo en el caso Argentina; en Brasil también ha ocurrido lo mismo. De todas formas es muy preocupante que Lipman jamás mencione estos

problemas en su propuesta, es más, parecen no existir para él. ¿Pensó Lipman que existían países fuera de Estados Unidos cuando escribió este programa? ¿O fue una propuesta creada solo para este contexto?

Kohan aborda el análisis de estos problemas desde dos dimensiones: disciplina escolar y qué significa pensar. En la disciplina escolar cita a M. Foucault con sus ya clásicos “centros de encierro”, la fábrica, el cuartel, la cárcel y la escuela, creados por la modernidad para disciplinar el individuo, con sus principales instrumentos disciplinares, la vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y el examen.

Lipman, según Walter Kohan se queda con John Dewey en el movimiento pragmatista, a la que han llamado escuela nueva. Además, plantea que la escuela misma sería puesta en cuestionamiento si ejercemos la filosofía, pues tendríamos necesariamente que cuestionarla como institución y denunciar su estado como crítico.

Walter Kohan (2002; 59-60) insiste en su postura crítica y nos trae el elemento disciplinar, lo cuestiona y conecta con la sociedad: “Si queremos transformar lo que somos, es preciso abandonar los dispositivos de subjetivización que la misma contiene. Pensamos en una filosofía que permita poner en cuestión el modo dominante de constitución de la subjetividad escolar. Subjetividad para ellos es preciso una filosofía que indiscipline, que se oponga al disciplinamiento escolar, que ayude a pensar preguntas tales como: “¿Es posible una escuela con educación no disciplinaria? ¿Podemos inventar una institución (y una sociedad) donde se ejerza el poder de forma menos jerárquica, autoritaria y discriminatoria? ¿Es posible educar subjetivamente más libres, incomprensibles, menos disciplinados?

La misma esencia de libertad de pensamiento y no adoctrinamiento que propone Lipman nos queda muy cuestionada frente a este planteamiento, porque si bien es verdad que FpN, defiende el ejercicio de la democracia, desde la dimensión que la propone, tiene muchísimas limitaciones. Pero hay que reconocer que FpN pone en cuestionamiento la institución y el sistema educativo y eso es parte esencial de ella. Sin embargo, cuando se proyecta a la sociedad, es muy tímida para cuestionar el status quo, la desigualdad social y sus consecuencias. Sin embargo, cuando hace su reiterada propuesta de

libertad al disenso, de inmediato deja abierta toda posibilidad a la crítica y eso es justo reconocerlo y recordarlo.

Desde la perspectiva que nos propone Walter Kohan evocamos a los anarquistas y su educación libertaria, “una sociedad sin controles estatales y por lo tanto, libre de esos centros de encierro que la sociedad pre y post capitalista ha creado. Los anarquistas hablan de una escuela libertaria, sin exámenes y sin competitividad; donde el aprendizaje se haga en forma colaborativa y solidaria. Ya sabemos lo que ha pasado con la utopía anarquista y nos preguntamos, ¿Es posible en la práctica?

La sociedad no encuentra mejor “centro de control” que la escuela para asegurar sus fines, así lo podemos comprobar en palabras de Deleuze (1995)³ “La escuela es parte de la sociedad disciplinar, para dar como resultado sociedades de control. Nos dice que “un ejemplo como es la empresa que sustituye la fábrica. Las empresas se rigen internamente entre sí por una lógica de competencia que estimula el progreso. Es el mercado que regula esta relación. Algo semejante sucede en educación. El estado neoliberal es un estado fundamentalmente evaluador. A través de diferentes exámenes de calidad, jerarquiza, divide, premia, castiga, fomenta la competitividad, entre las diferentes empresas educativas, que, públicas o privadas son tratadas según la misma lógica empresarial”.

¿Tenemos argumentación para contrarrestar esta afirmación? Ninguna. Tal parece que en nuestras escuelas cada día tienen más vigencia de las razonables la terminología del argot empresarial: gestión, gerentes, consorcios, son solo una muestra. Muchas instituciones educativas tienen estructuras muy parecidas a empresas comunes, y muchas han perdido con el tiempo su esencia humanista y se encuentran sumergidas en preocupaciones puramente mercantilista, sin atender su verdadera naturaleza que es luchar para ofrecer buena educación académica y en valores y ser el centro de encuentro por excelencia para la comunidad, la familia y los niños, y así poder ayudarles a forjarse como ciudadanos integrales y honestos.

³ Deleuze Gille (1995) Posdata sobre las Sociedades de Control: <http://www.antroposmoderno.com/antroarticulo.php?idarticulo=94>.

Cuando Walter Kohan (2002; 67) se plantea el tema de lo que significa pensamiento nos dice: “Así, cuando se concibe el pensar como una habilidad o como un conjunto de habilidades cognitivas, como un grupo de herramientas de pensamiento, aprender a pensar se vuelve imposible. Porque el pensar no es una habilidad sino un acontecimiento; no es una herramienta sino una experiencia. Como habilidad o herramienta, el pensar se mecaniza, se vuelve técnico, repetición espejada de lo mismo. Al mismo tiempo cuando se moralice el pensar cuando se piensa en término de buen o mal pensar, cuando la lógica o la democracia son fundamento de esos valores no hay más que pensar. La lógica, la democracia, son para el pensar, problemas, no fundamentos. Cuando son fundamentos incuestionables del pensar, la lógica y la democracia, lejos de facilitar el pensar fundan su negación. ¿Es posible enseñar a pensar? No lo sabemos. Si el pensar es un encuentro, enseñar a pensar tiene que ver con propiciar ese encuentro, pero no hay fórmulas ni recetas para eso”

El pensamiento siempre será tema de debate, cuando Kohan establece la posibilidad del pensamiento como acontecimiento y no como una habilidad, está ciertamente señalando la parte mecanicista del programa, pero quizá está dando demasiada importancia a los términos, a la forma.

Pensamiento
Lipman: Habilidad - Herramienta
Kohan: Acontecimiento- Experiencia

Descalificar el que se pueda enseñar a pensar nos parece que es un poco descalificar y despreciar a la filosofía en su esencia, pues esta es la misión de primigenia de la misma.

Walter Kohan (2002; 67) se interroga y nos interroga con: “¿Es posible aprender a pensar? Tampoco lo sabemos. En todo caso, se aprende siempre con otro y no de otros. Concluye afirmando que la filosofía entendida con experiencia, con encuentros del pensar, no admite ningún orden determinante. Piensa lo imposible. Sospecha que lo imposible es posible. Da testimonio de la soberanía de la pregunta. Afirma la deficiencia libre y la repetición compleja, pone en cuestión las bases de orden, da espacio a sus otras posibilidades, explora sus puntos negros, sus enfrentamientos, sus indecisiones, sus

devenires. Abre las puertas a lo múltiple, permite un encuentro con la infancia de los niños, de la poca edad, sino con la infancia entendida como imagen del nacimiento, de la novedad, de lo imprevisto, de lo múltiple, del porvenir, la infancia que no tiene edad. La filosofía como experiencia única, irrepetible e imprevisible de pensar, favorece la infancia como acontecimiento, la infancia del pensamiento, infancia en el mundo.”

Este autor dice que sus críticas más que destractar a Lipman van a favor del “verdadero Lipman”, el pionero, el creador de ideas importantes. En cierta manera valida la esencia de la propuesta educativa del mismo, aunque considera saludable el disenso y advierte el peligro de caer en posturas fanáticas que automáticamente se alejan de la discusión filosófica y llevan a posiciones de fundamentalismo. Es interesante la reflexión sobre cómo se puede enseñar a pensar y el lenguaje mecanicista que suele usarse en este sentido.

Terminamos con una reflexión contrastante del problema, es muy difícil tener igual perspectiva con realidades tan diferentes como son Estados Unidos, Europa y América Latina. Pablo Freire con su *Pedagogía del Oprimido* no puede entender libertad a la manera de Dewey o Lipman; su visión deberá ser distinta y así lo afirman: “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en comunión. A esta liberación se llega por la praxis de la lucha”. Ninguna persona puede sustraerse de su realidad, Lipman es un demócrata y su programa surge precisamente como producto de su preocupación para que ese sistema no perezca, pero al estar fundamentado en la filosofía siempre se dejará abierta la puerta a la disidencia, con una seria y creíble promesa de respeto y tolerancia. Eso es mucho.

Por otra parte Stella Accorinti nos invita a recuperar la politicidad de la educación, como recomendaba Freire, y esto tiene implicaciones éticas, gnoseológicas y epistemológicas pues en palabras de Petre Mac Loren, no sólo es imposible quitar la relación que la pedagogía tiene con la política, sino que hacerlo es, además, teóricamente deshonesto. Por eso anhelamos voluntad política para la solución de los males de la educación en América Latina.

Toda teoría que se lleva al plano contextual de América Latina tiene necesariamente que tomar una dimensión diferente por las características particulares que le son propias. Así vemos que tanto Freire como Walter Kohan y Accorinti cumplen en muy buena medida lo mismo que plantea la filosofía, de que la libertad de pensamiento, la apertura a la crítica y el respeto al disenso le son intrínsecas.

Colombia, un enfoque de la educación moral.

Diego Antonio Pineda Rivera nos presenta un trabajo de análisis de la FpN en el ámbito de la educación moral y lo consideramos importante porque lo hace desde la realidad latinoamericana, sin perder la visión general de este programa.

La educación moral que se propone ofrecer FpN se hace desde una perspectiva en la cual se invita a los niños y jóvenes a que se eduquen moralmente indagando sobre sus propios hábitos, sobre los contenidos morales que se les enseñan de diversas formas o sobre las exigencias morales que se les hacen en distintos ámbitos; la educación moral, pues, incluye como uno de sus factores esenciales la investigación ética. Pineda Rivera, (2002; 119).

La educación moral parte del conocimiento del propio individuo (autónomo) para convertirse en heteronoma (del grupo). Establecer un equilibrio entre ambos será siempre un dilema. Este es uno de los valores del programa FpN, partir de la individualidad para arribar a acuerdos solidarios y comunitarios.

Como tenemos tan presente el disenso, no se debe satanizar el hecho de que no se llegue al consenso. Lo ideal en toda Comunidad de Investigación es precisamente la protección a las minorías, y es que la verdadera democracia está en aceptar y comprender la capacidad y el derecho de disentir, sin ser reprimido, ni estigmatizado. El programa de FpN tiene una amplia fortaleza en ese sentido.

El compromiso moral parte del propio individuo, de su propia indagación. Si bien la lectura de los textos es algo que viene desde fuera hay

una serie de mecanismos metodológicos que llevan al niño a internalizar esos valores, a no verlos como algo externo y a tener una participación activa en su discusión, como es lo propio de una Comunidad de Investigación. De este modo a través de la investigación ética que se realiza, por ejemplo, en un texto como *Lisa*, un joven complementa, refuerza, y examina sus propias pautas de educación moral, haciéndose el mismo sujeto de ella al hacerse capaz de acoger, someter a examen, e incluso rechazar, los contenidos y prácticas morales que le han sido enseñados desde su infancia. Pineda Rivera, (2002; 119).

Un aspecto importante es que FpN por su característica, rechaza el adoctrinamiento, como también evita caer en el dogmatismo o el relativismo y por eso es que se apega a la reflexión filosófica, Pineda Rivera (2002; 119) nos dice que desde una perspectiva como la de Lipman la educación moral y la educación ética no deben ser entendidas ni como un intento por hacer reconocer a otros un conjunto determinados de valores, ni como un simple entrenamiento en la discusión a propósito de asuntos morales en donde valen todas las opiniones, y se promueve un relativismo ajeno a todo intento de fundamentación y justificación de las creencias y toma de posición en materia moral. Lo que se busca aquí entonces quiere evitar a la vez los dos extremos viciosos: el dogmatismo y el relativismo.

La ambigüedad es un antivalor de la postmodernidad, es una consecuencia de relativismo y el dogmatismo, tanto religioso como político, son expresiones muy amargas de la sociedad contemporánea y ambas son el producto directo de una educación moral, retórica y punitiva, reducida a discursos de padres madres y profesores que a veces los niños ni comprenden, ni les interesa. La moral abarca el ser humano en todas sus dimensiones y ninguna debe ser relegada para considerarse integral, pero para darse esto en la práctica debe hacerse desde la propia interioridad de las personas.

Pineda Rivera (2002; 119) advierte que los sermones y peroratas ayudan poco al empoderamiento de los valores por parte de los niños: “Al comprender que la moralidad es un campo de investigación lo que se quiere subrayar es precisamente que la acción humana puede y debe ser objeto de un análisis desapasionado y riguroso, tan riguroso o más que el tipo de análisis

que plantean los fenómenos naturales. Contra una educación moral, que, con frecuencia, termina por reducirse a sermones y exhortaciones edificantes, a una retórica abstracta sobre derechos y deberes, o un entrenamiento pragmático en la toma de decisiones, FpN insiste en el hecho de que la ética – esto es, la indagación filosófica sobre nuestra moralidad- es un campo de investigación en donde, sobre todo, es preciso contar con dos elementos fundamentales: un método y una comunidad”.

Ciertamente lo del “método” en el sentido estricto de la palabra, no se aplicaría de forma justa, el autor lo que trata de decir es que la investigación ética debe hacerse ordenadamente y acudiendo a un conjunto muy amplio de criterios que nos lleve a la comprensión de la situación. Lipman ha creado la novela *Nous* con su manual para profesor que ha llamado *Decidiendo qué hacer*, y “la nueva concepción de la educación que inauguran estos textos modifican y amplían las perspectivas éticas general del programa FpN”. Pineda Rivera, (2002; 124).

Es muy interesante ver cómo este autor nos señala las obras de literatura universal, la vida de líderes ilustres, los mitos y leyendas, como fuente inagotable de modelos ideales de moralidad: Don Quijote, Aquiles, Ícaro, Prometeo, Pulgarcito, son ejemplos de inspiración. La vida de Ghandi, Mandela, Martin Luther King, son modelos poderosos que valen más que mil discursos. Esto nos interpela como docente, pues los profesores necesariamente tendrán que ser coherentes con su vida, tanto en la teoría como en la práctica. Nada más confuso para los niños que oír al profesor diciendo una cosa y haciendo otra. Para la educación en la virtud se ha empleado siempre un método directo: “El de instrucción didáctica sobre las virtudes ilustradas por medio de cuentos, fábulas, historias, etc. Sin embargo, parece que no basta con todo esto, pues las virtudes no se aprenden simplemente leyendo, escuchando, reteniendo un mensaje o asintiendo a él.” Pineda Rivera (2002; 119).

La estrategia utilizada hasta hoy es demasiado pasiva si queda encerrado en este esquema: lectura –escucha – retención – asentimiento. A menudo la enseñanza moral que los niños extraen de una historia tienden a formularse en términos de heteronomía más que de autonomía moral. Hay dos

razones básicas que explican este asunto. En primer lugar que la moral de los niños es aún heterómana, (Piaget), en segundo término, que muchas de esas historias fueron escritas con el fin específico de que los niños extrajeren de ellas ciertas lecciones morales prefijadas. Pineda Rivera (2002; 119).

FpN hace un sincero esfuerzo para que la Comunidad de Investigación esté vinculada en su quehacer a lo axiológico, si bien tiene sus limitaciones, no es menos cierto que a través de su desarrollo la parte de las virtudes ha estado en un lugar prominente. Este análisis de Pineda Rivera (2002; 119) nos lo confirma. “Quizá no sea nada novedoso crear una novela con esos fines: lo que sí lo es, es convertir los problemas morales en parte de la indagación cooperativa de una comunidad, donde reine un espíritu de libertad y se evite el adoctrinamiento y lo que es más loable, se acepte con respeto y tolerancia el disenso”.

Concluimos convencidos de que para hacer valer los discursos, decálogos, reglas convencionales, si nuestros niños(as) y jóvenes no están convencidos de la justicia y pertinencia de una conducta moral determinada parece que la vida ejemplar de un héroe, una hazaña de un pueblo, un sacrificio de vida por el bien de los demás, servirá de inspiración moral a los alumnos(as) mucho más que leyes establecidas quizás de forma arbitraria. El involucramiento de los niños y jóvenes para establecer reglas, la asertividad, vinculación y significado que esto vean con ellas, será un punto a favor para que estos se sientan compromisarios de sus deberes morales, éticos, en un mundo donde el relativismo y la ambigüedad son tan comunes.

2.3 La creatividad desde otra perspectiva

La dimensión creativa de FpN será tratada de forma muy específica en el capítulo III, al igual que la de los valores, pero consideramos estos enfoques muy peculiares y es por eso que no hemos querido obviarlos. Consideramos pertinente traer la interesante perspectiva que hace Angélica Sátiro de Brasil sobre este tema, pero antes recordemos lo que sobre creatividad dice Lipman (2002; 118-153): “el paso de lo crítico a lo creativo es el paso de lo diestro a lo artístico, desde una situación en la que los fines controlan el desarrollo y uso

de los medios hacia otra, en el que los fines y los medios aparecen y desaparecen, se agitan constantemente, interactúan juntos con otros y luego se retiran. Es el paso de seguir un camino transitado y orientado por reglas y criterios a emprender un viaje existencialista en el que no hay punto de referencia, pues cada movimiento se declara en sí como punto de referencia que pretende establecer antecedentes que seguirá los actos exitosos.”

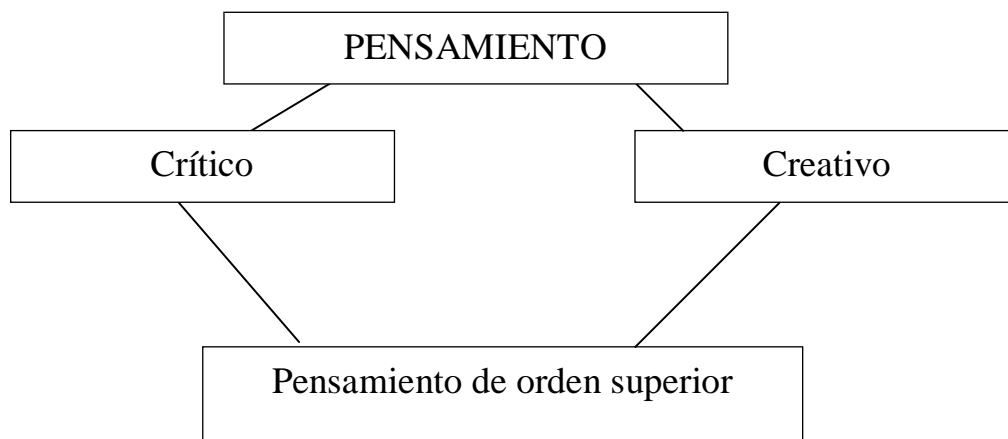
¿Lleva la crítica a la creatividad? Sí. El pensamiento crítico es eminente creativo, porque sólo mediante la creatividad se puede pasar de lo superficial a lo profundo. Angélica Sátiro (2002; 157) nos dice que: “El proceso creativo ha sido objeto de muchas investigaciones. Y seguramente a través del estudio y la comprensión del mismo podrá progresar mucho en metodologías y recursos para conseguir un mejor desarrollo de la capacidad creativa. En general, distintos estudiosos coinciden en formar algunas fases que componen el proceso creativo”. Estas son:

1. Preparación
2. Incubación
3. Intuición
4. Evaluación
5. Elaboración - comunicativa

Lipman (2002; 118-153) con buen juicio nos advierte: “No podemos enseñar a alguien a ser creativos, sólo podemos crear un ambiente en el que los estudiantes encuentran posible a sí mismos a ser creativos (...)”

Ciertamente, el ambiente es puntual para la creación, pero no hay nada determinado en este sentido, pues según Csikszentmihalyi, en su libro *Creatividad*, Juan Sebastián Bach escribió sus obras en habitaciones lúgubres, Marcel Proust escribió su obra maestra en un estudio oscuro y Albert Einsten sólo necesitó una mesa de cocina para escribir la *Teoría de la Relatividad*. (Sátiro, 2001; 158-159).

Pensar es el fruto de la fusión del pensamiento crítico con el creativo que, al interpretarse, forman una cognición de orden superior, nos dice Lipman, esto nos lleva a la conclusión de que el pensamiento crítico y creativo, dan como resultado el pensamiento de orden superior.



Ambos están tan ligados que tienen una frontera muy difusa y difícil de delimitar, y uno no se da sin el otro, para que el resultado siempre sea el pensamiento de orden superior.

Es frecuente oír que el pensamiento crítico y el pensamiento creativo son dos caras de la misma moneda. Sería mejor matizar que el proceso no es tan diferente en ambos casos, sino que son las circunstancias las que cambian. (Lipman, 2002; 158-159).

Concluimos con esta interesante propuesta de Sátiro (2002; 158-159): “Para muchas personas, el proceso educativo es algo procedimental que se puede descubrir técnica y metodológicamente. Por lo tanto, es algo que podemos averiguar objetivamente y, en consecuencia aprender. Para crear basta seguir los pasos de un proceso educativo. Pero... ¿de veras es suficiente con eso? ¿Puedo convertirme en una persona más creativa, transformar el aula en un ambiente más creativo, favoreciendo que los alumnos sean creativos y capaces de crear cosas creativas tan sólo utilizando técnicas creativas o siguiendo los pasos de un proceso creativo? Cuando nos hacemos esa pregunta queda la sensación de que se nos abre ante los ojos un vacío. Para otros estudiosos el proceso creativo no es nada más que el proceso de pensar. Es decir, es algo que ocurre en la mente de quien crea y eso es algo individual, intransferible y no se puede enseñar. Por tanto es algo difícil y extraño. Privilegio de algunas pocas personas geniales. La creatividad es un proceso impredecible, un poco misterioso Angela Sátiro habla de esa sensación

de vacío y nos deja con la incertidumbre de que no hay forma de enseñar como tal a ser creativos¿Será una capacidad innata que se da en unos y otros no?De todas formas creemos que existen espacios,momentos,técnicas donde se induzca al acto creativo.Lo que sí no cabe la menor duda es que es producto del pensamiento de orden superior y que no debe la creatividad ser siempre vinculada solo a las artes, pues para cualquier actividad trascendente en el campo científico, ya sea este un invento, creación de ideas/teorías; siempre tendrá como punto de partida el acto creativo.

2.4. Filosofía para Niños, un enfoque para la adolescencia.

Eugenio Echeverría es mexicano, trabaja en la Universidad Maya de San Cristóbal de las Casas. Este autor ha hecho un aporte significativo al abordar el tema de la comunidad del diálogo filosófico y la construcción de la identidad en la etapa de la adolescencia.

Quizás lo más relevante de este trabajo es la focalización tan específica que hace Echeverría hacia los adolescentes y su identidad, pues a veces notamos que FpN, aunque posee un currículo definido, donde especifica las edades de cada etapa, no es menos cierto que se siente a veces que no queda muy claro hacia qué edad van dirigidas ciertas recomendaciones teóricas. El concepto de identidad puede ser entendido desde varios ámbitos del conocimiento; sociológico, antropológico, filosófico y psicológico. El manejo que se le dará en las páginas siguientes asocia el concepto de identidad en sus orígenes.

Con las investigaciones realizadas por Erickson a fines de los años sesenta desde el campo de psicología del desarrollo (Erickson, 1968) inicia desde entonces una categorización de las etapas de desarrollo psicosocial y cuatro principales para descubrir el proceso de consolidación de una identidad autónoma e independiente en un adolescente o adulto joven sano. Estas cuatro categorías son:

- a) identidad cerrada
- b) identidad difusa
- c) identidad en moratoria
- d) Identidad lograda

Aunque el concepto de identidad manejado aborda las tareas de desarrollo de identidad desde un marco primordialmente psicológico, la reflexión filosófica en la comunidad de diálogo alrededor de dichas tareas, enriquece y acompaña este difícil proceso decisorio en esta etapa inicial de la vida. Echeverría (2002; 185).

Lograr conjugar la parte psicológica de la identidad del joven adolescente, con la comunidad filosófica, es de suma importancia, porque a través de ésta puede debatir abierta y democráticamente los problemas que le son de interés en todos los ámbitos: social, político, económico y personal. Este ambiente propicia todo tipo de experiencias al adolescente que casi sin darse cuenta va exponiendo cuestiones / problemas que pueden ser resueltos o no, desde el punto de vista teórico, y establece una comunicación de cierta sinceridad en aspectos a veces tan difíciles para ellos como lo son la ética, problemas familiares, escolares, de grupo, entre otros.

Eugenio Echeverría (2002; 185-186) nos dice que: “El niño pequeño funciona a través de los valores y consignas que recibe de sus padres, y aunque a veces cuestiona dichos valores, en la mayoría de los casos obedece porque está acostumbrado a que los padres, que tienen más experiencias que él y que quieren lo mejor para su bienestar (sic), el niño pequeño asume sin cuestionar que saben lo que están haciendo. Sin embargo, alrededor de los trece años, y debido en parte a los cambios cualitativos en el desarrollo de su pensamiento y a su creciente necesidad de diferenciación como un individuo, así como la mayor importancia que adquieren las opiniones de su grupo de pares en esta etapa del desarrollo, comienza a cuestionar, y conforme va creciendo y sus necesidades de autonomía se ven perfilando los cuestionamientos se van haciendo más incisivos y bien argumentados.”

La búsqueda de identidad de los adolescentes puede ser un período tortuoso, pues es aquí donde los padres se revelan ante él falibles, imperfectos, anticuados y una suerte de calificativo que hacen perder el sitio de héroes que antes poseían. Así nos lo explica Echeverría (2002; 187): “Es entonces cuando los padres empiezan a perder el aura de infalibilidad que los rodeaban anteriormente y el adolescente comienza a confrontar de lleno la tarea de desarrollo que corresponden a esta etapa de la vida. Esta es la etapa de

transición entre una identidad cerrada, normal en un niño pequeño, asocia una identidad en moratoria que se caracteriza por una serie de cuestionamientos y dudas de los valores inculcados desde el seno familiar y el contexto social inmediato.”

Es la etapa del antagonismo familiar vs. sociedad, no es causal que los adolescentes muchas veces vayan como conejillos de indias detrás de un líder de grupo, secta, pandilla, etc. sin cuestionar con mucha profundidad la seriedad o pertinencia de las ideas o metas que sostienen. El grupo es lo que cuenta, ahí está la verdad y ser aceptado por éste es lo máspreciado para un adolescente. Esta es la clásica identidad moratoria.

Echeverría (2002; 187) nos dice que es una etapa de crisis constructiva, búsqueda por encontrar un camino construido por uno mismo con el acompañamiento de adultos significativos en nuestra vida, pero sin la imposición de los valores y consignas de la niñez para finalmente alcanzar una identidad lograda. Esta es una etapa que permite al joven autonomía de pensamiento y criticidad reflexiva. Otro aspecto relevante para los adolescentes es la identificación y decisión vocacional, muchas veces se sienten atraído por las profesiones de sus mayores y otras veces en esa búsqueda de identidad propia se decide por alguna no del agrado de estos.

Esta carga decisoria que a veces se hace de forma prematura crea mucha ansiedad a los jóvenes; y es frecuente ver personas ejerciendo trabajo que en nada tiene que ver con su verdadera vocación. A propósito de esto nos dice Echeverría (2002, 188): Una de las más importantes tareas de desarrollo de la adolescencia es la de elegir un medio de sostenimiento de vida, ya sea una carrera, un oficio o un negocio al que se va a decidir para ganarse la vida, las habilidades y herramientas que se van adquiriendo con la continua participación que en la comunidad le dan elementos para hacer juicios más reflexivos, comparar alternativas, trabajar con posibles hipótesis, tener en cuenta contextos diversos ante de actuar o decidir y predecir las posibles consecuencias de su toma de decisiones.”

La comunidad de diálogo es un lugar propicio para la expresión de sus inquietudes, anhelos, sentimientos, proyectos pues muchas veces por falta de este espacio, se queda en la categoría de identidad difusa, que es muy típica

de familias desintegradas dando lugar a jóvenes inadaptados, rebeldes y fuera de contexto.

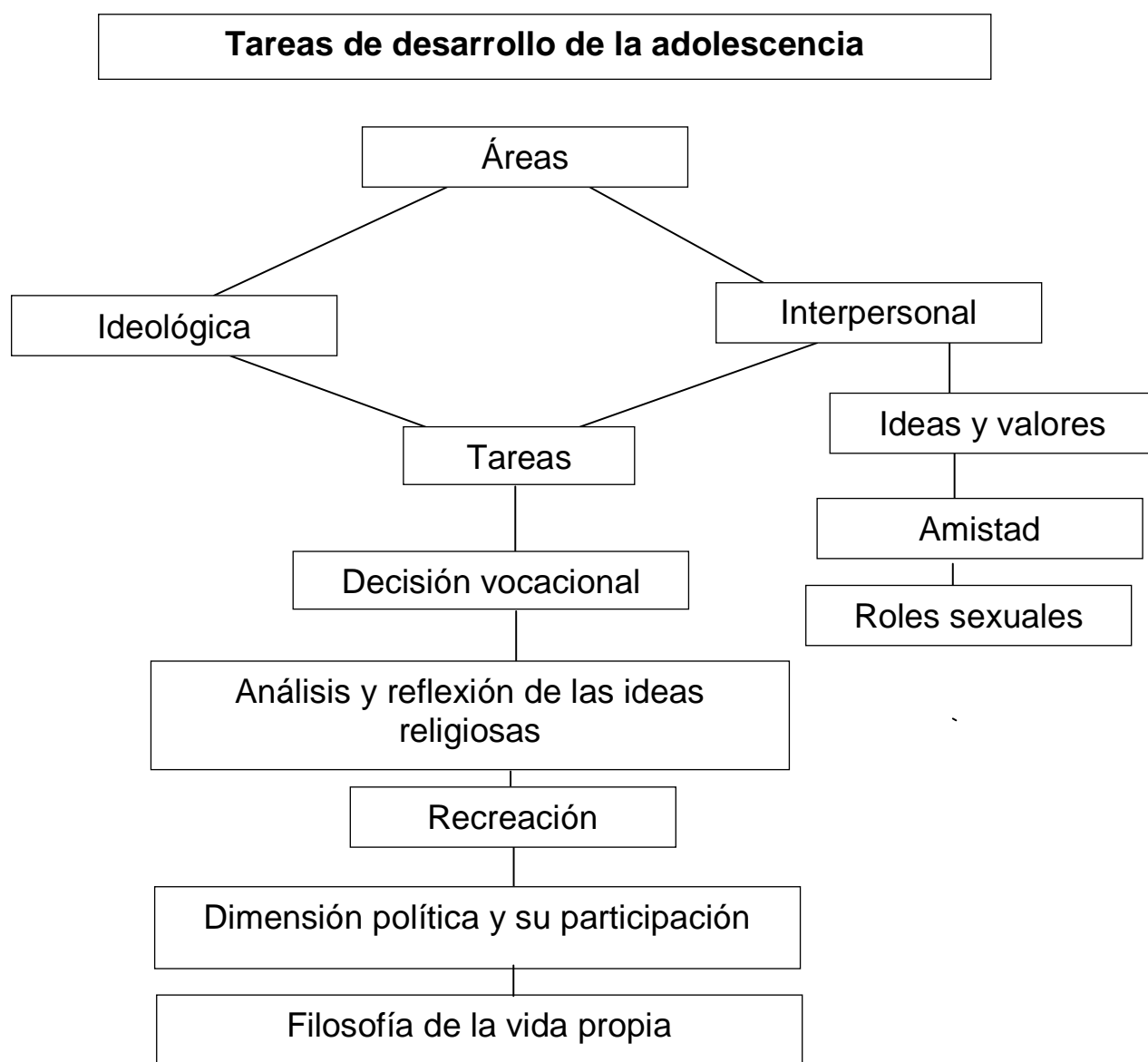
Echeverría (2002, 191) advierte sobre la importancia de las reglas y límites en esta etapa y que la ausencia de éstas son propias de familias destruidas: "Identidad difusa que identifica al adolescente que se niega a formar su propia identidad y detiene la consecución de sus tareas de desarrollo. Se asocia a familias desintegradas en donde sólo existe uno de los padres, o puede haber alcoholismo, abuso físico, sexual o emocional, desempleo o abandono. Otra característica de la familia del adolescente con identidad difusa es que es impredecible en lo que respecta a establecimiento de normas y límites. Lo que un día le prohíben, el otro día está bien, y lo que siempre le permitían, de pronto está mal. No sabe a qué atenerse y no cuenta con asidero firme con cuanto a modelos pre-sociales para ir consolidando e identificando sus propios valores."

Cuando un estudiante con problemas serios participa en una comunidad de diálogo sus posibles problemas se ponen de manifiesto y nos da la oportunidad de intervenir a tiempo. La misma característica de la comunidad de diálogo en un ambiente de aceptación, de respeto y cuidadosa atención permite que el adolescente se sienta acogido, pues tal como nos lo dice Echeverría (2001, 191) "en las comunidades de diálogo es frecuente la discusión acerca del concepto de persona, de cuáles son mis derechos, cuáles son mis alternativas y opciones y las consecuencias de mis decisiones, y necesariamente con esta experiencia el adolescente va desarrollando un sentido de yo propio dentro un ambiente democrático".

Echeverría sintetiza la importancia de las tareas que deben lograr los jóvenes en la adolescencia: "Las tareas del desarrollo de la adolescencia comprenden un área ideológico y un área interpersonal. Dentro del área ideológica he descrito brevemente la tarea vocacional. Son cuatro las tareas que el adolescente en su camino hacia una identidad lograda tiene que confrontar. La primera tiene que ver con la decisión vocacional. La identificación de habilidades y destrezas que le permitan tomar una decisión con respecto al modo en que él piensa ganarse la vida. La segunda constituye un análisis y reflexión de las ideas religiosas con las que fue educado y una

transformación de los mismos para hacerlos suyos de manera consciente, no ya como un mero reflejo de lo que piensan sus padres. La tercera abarca la dimensión política dentro de la cual se plantea su involucramiento como ciudadano dentro de un proceso social. Finalmente está la tarea de desarrollar una filosofía de la vida propia, encontrar un estado de vida que le permita definirse a sí mismo como persona única e irrepetible.” (Echeverría, 2002; 191)

Estas cuatro tareas reflejan una mirada proyectiva de la vida del adolescente, preocupado por su futuro. Estas cuestiones podrían ser resumidas en las siguientes preguntas ¿Que seré en el mañana? Esto tiene que ver mucho con su vida práctica su futuro económico y social. La otra interrogante pudiera enmarcarse más en el área existencia y espiritual, pues están en juego sus valores, principios creencias, entre otras, también los jóvenes pasan por las clásicas dudas: ¿Debo creer por convicción o por tradición? El siguiente cuestionamiento prodría ser ¿Cuál debe ser mi papel político como ciudadano(a)? y en última instancia se plantea una pregunta – resumen, pues involucra su individualidad, la identidad personal: ¿Cómo será mi vida? Estas cuatro interrogantes son una constante en desarrollo personal e interpersonal y en su accionar existencial, lo que el adolescente espera de sí mismo y lo que esperan los demás.



Este gráfico permite tener una visión panorámica de las tareas de desarrollo del adolescente y nos lleva a calificar como muy acertados los planteamientos de Echeverría ya que encontramos estudiadas, en sentido general, todas las dimensiones de esa etapa tan especial en la vida de las personas como lo es la adolescencia, sus conflictos, sus anhelos.

Finalmente citamos a Echeverría (2002; 194), para cerrar lo antes expuesto: “La comunidad de diálogo filosófico, es un espacio que por sus características puede convertirse en un soporte insustituible de reflexión y guía para el adolescente en su camino hacia la realización exitosa de sus tareas de desarrollo. Dentro de la misma sus integrantes van haciendo realidad tres de los objetivos más sobresalientes de la pregunta de FpN:

1. El desarrollo de habilidades de pensamiento.
2. La construcción, definición y desarrollo de conceptos.
3. La exploración y consolidación de sus propios valores.

El proyecto personal y social que se va construyendo dentro de la comunidad de diálogo filosófico responde a dos preguntas fundamentales que en la adolescencia adquieren más intensidad: ¿Qué tipo de persona quiero ser? ¿En qué tipo de mundo quiero vivir? Dentro de las discusiones de los conceptos filosóficos que surgen de manera continua, la dimensión ética, en cuanto a la identificación y consolidación de los valores, exige del adolescente la conciencia de la necesidad de la tolerancia hacia la diferencia, igualdad de derechos, respeto a las decisiones mayoritarias, pero respeto también a los derechos de las minorías. (Echeverría, 2002, 196).

Esta dimensión social y política de planteada por Echeverría, la sitúa en un lugar de relevancia porque trasciende lo puramente escolar y proyecta al joven como un ciudadano integral, solidario y preocupado por su entorno, pues el respeto a los demás es una preocupación que se trabaja en las comunidades de investigación. Nuestros adolescentes bien escuchados, sin temor de expresar sus ideas, serán necesariamente ciudadanos críticos y solidarios.

En la comunidad de diálogo el adolescente va dando sentido a su propia experiencia dentro de un espacio seguro, de confianza y con colaboración de su grupo de pares que en esta representan un papel a veces más importante en su toma de decisiones que el de sus propios padres. Los cambios cognoscitivos, cualitativos y cuantitativos que se dan entre los trece y los dieciocho años, y de manera especial entre los catorce y los dieciséis, y las decisiones de vida que confrontan al adolescente durante esta etapa, hacen de la comunidad las necesidades de desarrollo de la sensibilidad filosóficas del

adolescente. La exploración de cuestiones éticas, epistemológicas, metafísicas y estéticas en la etapa de la adolescencia tienen un significado y una trascendencia para el adolescente que no tenían antes y que no tendrán ya la misma forma para el adulto joven. (Echeverría, 2002, 199).

La atención específica en esta etapa de la vida con la creación de un espacio como la comunidad de investigación redundará en beneficios importantes del joven, primero porque se le respeta como individuo y puede proyectarse en libertad frente a sus iguales y expresarse en la parte intelectual y afectiva; así como para construir su propia plataforma de creencias y valores forjados en un ambiente de democracia. Esto previene la delincuencia juvenil en sus más variadas manifestaciones: robos, prostitución, drogas, abandono de la escuela y crimen en general. El encuentro en un espacio de diálogo permite al adolescente un contexto donde no será juzgado, sino escuchado. Donde sus ideas deben ser aceptadas y él(ella) a través de una interacción dialógica, se encuentre a sí mismo y vayan definiendo su carácter. En la actualidad tenemos un grandísimo problema de delincuencia juvenil, donde los diarios dan cuenta, a través de las noticias, de adolescentes menores de edad involucrados en crímenes horrendos, sicariato, tráfico y consumo de estupefacientes. La necesidad de una mayor cobertura escolar en los países de América Latina, con una oferta académica innovadora, significativa, se hace cada vez más urgente. Una escuela donde los valores, la moral, la ética, y los principios sean el eje central, ya que de nada sirve la tecnología, el conocimiento científico y la investigación, si no son normadas por el humanismo, la justicia social y la verdadera democracia.

Capítulo III: El Rigor de la Disciplina Filosófica en Filosofía para Niños

3.1. FpN, por la integridad de la disciplina

La filosofía surge en la antigua Grecia y marca el inicio de todas las demás ciencias. Su estudio, que ha sobrevivido más de dos mil quinientos años, ha sufrido todo tipo de agresiones. Desde los pre-socráticos hasta las preguntas de Sócrates, pasando por Platón y las ideas, hasta llegar a Aristóteles hay un largo camino recorrido. Los mismos temas han sido planteados e históricamente la filosofía ha jugado un papel estelar en los cambios sociales, políticos, económicos, culturales. La visión del mundo y los enfoques que se tengan para abordar los problemas de la humanidad siempre estarán sustentados en una determinada corriente filosófica. Hasta hace poco el mundo estuvo dividido de forma polarizada en dos grandes sistemas políticos: capitalismo vs. socialismo y ambas estaban respaldadas por un marco teórico que las explicaba y las sostenía. La filosofía está presente en la vida y el desarrollo del mundo de forma indisoluble y toca por igual a la economía como a las artes. La filosofía ha pasado y pasa por una crisis, desde la reforma protestante fue desterrada de la escuela por considerarla demasiado subversiva, como nos dice Derrida. Pero aún hoy se mantiene en nuestro currículum en el último año de Media y si asistimos a una sesión de clase muy probablemente nos encontraremos con un profesor impartiendo la historia de la filosofía, no enseñando a los jóvenes a filosofar. Este fenómeno se repite en universidades e institutos de enseñanza superior. Este problema no es privativo de la República Dominicana, es común en casi todos los países de América Latina y parte de Europa. La asignatura no enseña a los niños a filosofar, ni les muestra el camino de la filosofía para la vida, como lo hacía Sócrates. Lipman se queja diciendo que la filosofía es la dimensión perdida de la educación y tiene razón. Lo que pretende el programa de Filosofía para Niños es mantener esos mismos planteamientos de hace dos mil quinientos años y retrotraerlos a la actualidad con lecturas noveladas, cercanas a los chicos, donde se produzca ese interés y curiosidad que da pie a esa discusión filosófica dentro del marco de la Comunidad de Indagación (CI). La filosofía debe convertirse finalmente en el eje transversal del currículum donde “la reflexión, los supuestos, las definiciones, sus comprensiones características, los razonamientos, los criterios

y la autoimagen. Se conviertan en la propuesta pedagógica plausible”. (Lipman, 2002;147)

Cuadro 2

		Declarativo						
Procedimiento (Operativo)		Humanidades Lenguay Literatura	Estudios Sociales	Salud	Matemáticas	Arte	Ciencia	Filosofía
	Lógica							
	Estética							
	Ética							
	Metafísica							
	Epistemología							
	Filosofía social							
	Filosofía de la ciencia							

(Lipman, 2002; 207)

Ente la propuesta de Lipman uniendo la parte procedimental a lo sustantivo (declarativo). Esta combinación nos marcará la pauta para el logro del pensamiento complejo frente a un aprendizaje informativo y reduccionista en el que la mayoría de nuestras escuelas se encuentran inmersas. La filosofía para nada perderá su esencia, sino que fortalecerá el resto de las asignaturas de acuerdo con su propia naturaleza

El conocimiento declarativo está basado en los hechos; el conocimiento procedimental implica la comprensión de los orígenes y supuestos del conocimiento declarativo. (Lipman, 2002; 204). La conformación de un currículum con estas características nos plantea el conocimiento en una dimensión más profunda. Implica saber, es la respuesta al qué, cuándo, cuánto, cómo, dónde y que por. El encuentro de cada una de estas asignaturas con lo procedimental u operativo, automáticamente llevaría a la educación a una visión interdisciplinaria, más global, más científica.

En muchos contextos académicos la filosofía se encuentra estigmatizada como una materia difícil, indescifrable y árida. Los profesores en parte tenemos la culpa de ello, pues las clases muchas veces se convierten en un repertorio memorístico de citas, donde el más aventajado es el buen alumno del método tradicional. Citar a Descartes, Platón, reproducir sus frases célebres no es algo reprochable, pero lo más interesante sería saber si comprendemos lo que quieren decir, si hemos captado el sentido de sus ideas y de qué nos sirven en nuestro constructo cultural y vivencial. Lo demás queda como un discurso vacío que los alumnos olvidan de forma instantánea pues no representa para el (ella) nada significativo. Muchas veces ideas geniales, aportes excelentes, se quedan en el anonimato de los contextos académicos porque los profesores llevan a cabo clases que son monólogos, sin propiciar el que los alumnos se expresen con libertad, en un ambiente de apertura y respeto al disenso. Es importante acotar que debemos estar muy claros de que en la discusión filosófica no es necesario llegar al consenso, esta palabra, que se ha convertido en casi un sinónimo de perfecto, es muy del status quo. Disentir es parte de la riqueza de la discusión filosófica, lo que sí es importante es que exista, consideración, respeto y tolerancia. La búsqueda constante de la verdad, sin desmedro del orden parlamentario propio de estos ambientes. Los profesores tienen que estar bien fortalecidos y liberados de su autoritarismo para que se instale el respeto como norma para todos y todas, y que no importe su rol para expresarse con libertad y seguridad. Muchos docentes se muestran airados por no poder convencer o llevar a su terreno o neutralizar a un alumno(a) – disidente. Siéntase seguro de que si esto ocurre, no está incurriendo en una falta grave, sino que, paradójicamente está usted logrando un pilar de la filosofía: un libre pensador(a). Los que enseñan filosofía a los niños como asignatura específica, se han dado cuenta de que, casi de manera inevitable, incide sobre otras disciplinas. Los niños a los que se les ha enseñado a ser sistemáticamente curiosos y naturalmente reflexivos, tienden a extender esa conducta al resto de sus aprendizajes (Lipman, 2002, p. 116). La onda expansiva de que hablamos más adelante, se da en el niño(a) de forma natural frente a las otras materias.

La experiencia nos demuestra en la práctica que los niños se vuelven más observadores, son más curiosos y se muestran más tolerantes frente a las contradicciones. Hemos visto con sorpresa cómo ciertos niños(as) después de estar en contacto con el programa de Filosofía para Niños se vuelven más razonables, su discurso y dicción mejora y las relaciones interpersonales son más satisfactorias. Esa no es una constante para todos los niños(as). Pero en algunos alumnos conflictivos estas clases han marcado una diferencia. En cuanto a las argumentaciones, diremos que los chicos olvidan esos monosílabos tan frecuentes para evadir el compromiso de pensar. Sus discursos son más explicativos y las razones con frecuencia suelen sorprendernos. En debates, por ejemplo, sobre la esclavitud surgieron argumentaciones espectaculares. El curso fue dividido entre esclavistas y antiesclavistas. Prepararon sus discursos e intervenciones, eran chicos de 6^{to} grado de Básica (10-11 años aprox.) La profesora era una observadora y la moderadora fue elegida por los niños(as). El desarrollo de la clase fue interesantísimo, pues las argumentaciones estuvieron muy bien sopesadas y los hicieron sobre la base de la investigación científica previa de esclavistas y antiesclavistas. Sobre características históricas de aquella época, el tipo de economía, la expansión de las potencias, en fin, las causas y las consecuencias que posibilitaron la esclavitud. Notamos la mejoría de las argumentaciones, los razonamientos lógicos y el ambiente de respeto donde no se perdió la compostura y reinó el orden parlamentario. Nuestros niños en la práctica nos demuestran que el contacto con la filosofía desde la más temprana infancia tiene un impacto en su desarrollo académico y social.

El desarrollo de este programa no lo hemos limitado solo en nuestra escuela, sino que durante estos años hemos visitado de forma puntual y organizada, escuelas del sector público y una escuela del Nivel Inicial (pre-escolar) comprobando en los dos casos, que no importa la edad, ni la condición social para establecer una buena discusión filosófica. Por ejemplo, en una de las escuelas del sector público tuvimos una clase donde elegimos la lectura de "Cuentos para pensar" de Fisher, cuya lectura era específicamente el inicio de La Metamorfosis de Frank Kafka. Los niños(as) entraron rápida y de forma sorprendente a un análisis donde hubo preguntas metafísicas, se trabajaron los

criterios, realidad-imaginación, medio-fin, entre otros. Lo más interesante fueron todas las hipótesis sobre el personaje que posteriormente se hicieron. Llegando ellos mismos a involucrar a este con el autor del famoso texto. Quedó para nosotros, los que vivimos esta experiencia, que en cada niño vive un filósofo y que ellos están deseosos de ser expuestos a este tipo de ejercicio intelectual donde den rienda suelta a su pensamiento, a su imaginación. La reivindicación de esas clases que despierten el interés y devuelvan el sentido a la vida escolar depende mucho de que la filosofía sea rescatada para la escuela. Pero no solo para saber que Sócrates murió por la cicuta, sino para saber qué es la mayéutica y practicarla en la vida cotidiana.

Algo importante que opera en conjunto con la filosofía frente a los niños, es la autoimagen positiva, su orgullo y autoestima se elevan, pues al sentirse escuchados y respetados, actúan en consecuencia, estas conductas difícilmente medibles cuantitativamente van conformando un cambio importante en la vida interior del niño que se siente aceptado y respetado en el contexto escolar. El (la) profesor(a) debe ser proactivo para que este tipo de fenómeno se pueda dar en chicos(as) aislados, introvertidos y solitarios. Debe saber sus características, conocerle, acercarse, cuidando de no invadir el espacio de éste. Casi siempre un adulto paciente logra mucho. La discusión filosófica es una ocasión propicia para ese acercamiento, para que el (la) chico(a) compruebe que hay un espacio de libertad, donde se respetan todas las opiniones, donde el profesor(a) no impone autoritariamente su criterio, sino más bien donde el maestro es un mediador, donde se ayuda a la autocorrección. Los comienzos son difíciles. El ensayo-error es la tónica, luego las cosas fluyen, los niños y niñas esperan con ansias esas clases con lecturas interesantes y donde podrán externar sus ideas con libertad.

Filosofía para Niños es un programa donde los beneficios son comprobables a corto plazo. Su finalidad es llevar a los niños a través de la Comunidad de Investigación que se forme a sí mismo con un pensamiento complejo y autónomo. Las exigencias de este mundo actual hacen urgente la formación de estos sujetos, que además de todo el conocimiento, lleven la ética, no como un manual prescriptivo, sino que forme parte de todo su quehacer personal, primero en su vida escolar, luego en el contexto

universitario y más tarde en el laboral y social. La experiencia que sustenta este trabajo es un testimonio de que es posible lograr un cambio en la escuela a través del programa de FpN. Percibir esta realidad ha sido una vivencia significativa. Cerramos este capítulo con una anécdota que ocurrió en una escuela de pequeños del Nivel Inicial. El niño tiene 5 años.

La maestra:- ¿Y dónde estaba esta muñeca antes de existir, de estar aquí?

El niño: -Estaba en la mente, en la idea del que la construyó.

Filosofía para Niños es un programa educativo posible.

3.2. El sentido en el programa FpN

La palabra sentido representa la comprensión de las cosas. Todos estamos ansiosos de encontrar el sentido de los hechos y situaciones que nos rodean. La falta de este suele preocuparnos y los niños(as) suelen desesperarse o caer en una actitud de indiferencia si no encuentran sentido a lo que se les presenta. La gente cuando no encuentra sentido a los hechos, recurre muchas veces a creencias mágico-religiosas, cuando no, a interpretaciones erróneas.

Todos nosotros, no sólo los niños, hemos sabido lo que ocurre cuando las cosas carecen de sentido. Es una experiencia profundamente turbadora, mucho más que estar perplejo. Cuando estamos perplejos, sospechamos que existe una respuesta en algún sitio que nos permitirá comprender. Pero la falta de sentido suele ser aterradora. (Lipman, 2002; 65). La escuela muchas veces carece de sentido para los niños. Datos excesivos, proyectos sin conexión con la realidad, hacen que el espacio escolar represente dudas y frustraciones para los alumnos(as), pues la falta de comprensión no suele sustituirse por información. Lipman dice que no podemos despachar significados. No se pueden dar o transmitir a los estudiantes. Los significados tienen que adquirirse, son *capta*, no datos. Para lograr que los niños(as) aprendan el sentido de las cosas por sí mismos, debemos capacitarlos para hacerlo, y esto solo se logra a través de enseñarlos a pensar con independencia, pues nada sustituye el pensamiento como la vía de acceso al encuentro del sentido del

mundo que los rodea. Con frecuencia los niños rehuyen de la lectura, ¿Por qué no de la televisión? Porque la lectura muchas veces se presenta en párrafos estructurados que ellos no comprenden, sin embargo la TV. los conecta con una realidad que les agrada. No pretendemos convertirnos en defensores de la TV., consideramos que salvo honrosas excepciones, es bastante mala, pero aun así logra atraer a los chicos con propuestas muchas veces nada convenientes. Los niños deben desarrollar interés por la lectura, y dependerá mucho de los pedagogos y de que los escritores creen ese material que tanto ellos valoran, divertido y significativo.

Con esto no queremos decir que no existan libros y literatura infantil divertida y educativa a la vez, pero hay muchas que no lo son, y prueba de ello es que tenemos una buena franja de niños y jóvenes que prefieren la TV. y los videos juegos, a sentarse a leer un libro. Un fenómeno sin precedentes fue la serie de libros de Harry Potter, llevados al cine con gran éxito, también con una demanda espectacular de ventas de libros en todo el mundo. A los chicos(as) no les importó que tuviera 700 páginas. ¿Qué logró esa escritora? Escribir algo con sentido y significado para ellos. Una historia fantástica, divertida, donde ellos se sintieron representados. Guardando las distancias con ese best-seller, creemos que se puede crear literatura y textos donde los niños(as) se sientan identificados, y que sean fácilmente comprensibles. FpN tiene un currículum basado en novelas de lectura ágil e interesante para niños y jóvenes.

Por otra parte, la filosofía, que es la base del pensamiento occidental, es la responsable no solo de enseñar a los pequeños a pensar, sino a pensar bien. Encontrar el sentido a las cosas, su significado, es una consecuencia de ese contacto con la filosofía. Uno de los esfuerzos más relevantes de la filosofía es quizás el inculcar a los alumnos los conceptos de justicia, verdad, bondad, belleza, mundo, identidad, tiempo, amistad, libertad y comunidad. Grecia ha representado la conformación de nuestra cultura y son ellos quienes han normado la creación de la polis, ciudades edificadas con belleza impresionantes para vivir en comunidad. Nuestro mundo actual, donde el individualismo es un paradigma, tendremos siempre que volver a esas nociones filosóficas que nos hablan de la comunidad y de que somos gregarios por naturaleza. El niño, cuando es capaz de verse, encontrarse en la

Comunidad de Investigación, ha escalado un estadio superior al del individualismo. Los aspectos sociales, éticos y estéticos cobran sentido desde esta perspectiva.

Los niños(as) nos abordan frecuentemente con preguntas metafísicas tales como ¿Por qué se formó el mundo? ¿Quién es Dios? ¿Dónde termina el cielo? Todo ello responde a una búsqueda de sentido que los sitúa de forma comprensible y lógica en el mundo. La curiosidad infantil es la característica por la que Lipman afirma que cada niño es un pequeño filósofo.

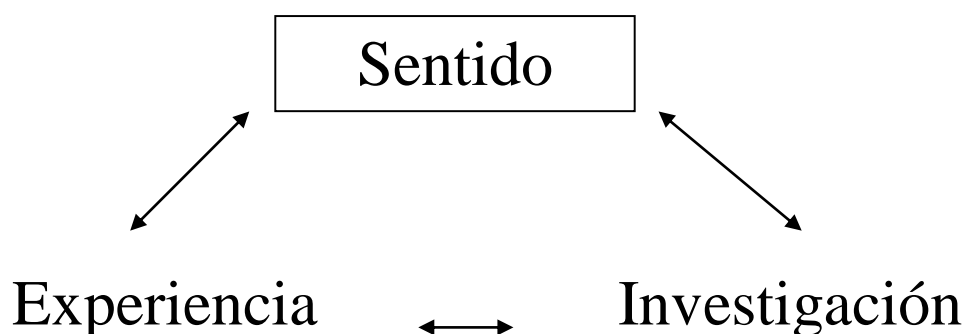
Ahora bien, si seguimos el camino de la no respuesta a estas grandes interrogantes y denostamos al niño(a) con respuestas evasivas y/o despectivas, estaremos dando una lección de ineficiencia, lo que desconcierta aún más a los pequeños, colocándolos en un mar de confusiones

En palabras de Emilio Lledó el sentido de la filosofía está basado en estímulos y hace una interesante clasificación en estímulos reales que coloca a la mente humana en una situación de privilegio, que capacita al ser humano para hacer frente a la naturaleza. Los estímulos históricos son aquellos que se constituyen en una ampliación de los estímulos sociales. La temporalidad es la que delimita la comprensión de los constantes cambios. Los estímulos culturales son el producto humano nacido de las condiciones determinadas del dinamismo histórico de las sociedades.

La definición de la filosofía para Emilio Lledó es un problema y por esto trata de redefinir y redimensionar el término desde esa particular perspectiva, y parecería ser una interpretación más operativa, pues desde esa caracterización parece tener sentido en la vida práctica de los seres humanos. Si partimos de que los estímulos nos vienen desde el mundo que nos rodea por la constante actividad humana, es una forma de “vivir” la filosofía, no sólo de saberla. Sócrates propuso la filosofía como una forma de vida y esta es una cuestión discutida por demás. Pero ¿Cómo podemos tener una forma de vida filosófica? La escuela no suele enseñar esto. El papel de la escuela está limitado para que conozcamos la historia de la filosofía y sus escuelas, con un esquema cronológico y con un pedacito o frase hecha de cada filósofo. El programa de Filosofía para Niños rescata esta filosofía como forma de vida porque trae a las aulas las viejas discusiones filosóficas de una forma amena y novelada. Los

alumnos(as) son capaces de hacer abstracciones conceptuales, a partir de hechos y situaciones, pues el pensamiento científico e investigador constantemente se ve estimulado.

Filosofía para Niños es, entonces fundacional respecto a la educación científica. O, para expresarlo con otras palabras, la enseñanza de la ciencia alcanza su máximo nivel cuando la clase funciona como una Comunidad de Investigación (Splitter y Sharp; 1995, 157-159) La clave sería establecer la experiencia como base de la investigación. John Dewey dice que no existe un límite al sentido que pueda ser otorgado a una acción. Todo depende del contexto de las conexiones percibida en la cual se ubica dicha acción; el alcance de la imaginación para realizar conexiones es inagotable. El sentido y la experiencia tienen un punto de encuentro a partir del que tienen como fin la investigación.



Establecer esa interconexión es lo que permitirá el logro del pensamiento complejo para que el niño(a) pueda profundizar en la parte conceptual, analizar el todo y las partes de una situación, buscar alternativas, imaginar propuestas distintas, crear hipótesis, entre otros. La construcción del sentido es multifactorial, en ello incidirá, además de la experiencia y la investigación, las creencias y circunstancias, el entorno y las relaciones interpersonales. Splitter y Sharp nos dicen que la construcción del sentido o de la comprensión es un procedimiento "recursivo": depende de la conexión de las nuevas experiencias cuyo sentido se persigue con otras experiencias que ya se han comprendido, al menos en alguna medida. El cúmulo de experiencias y su interconexión, son la base para la comprensión y el sentido.

Recordemos nuestra experiencia escolar y evoquemos que solo los hechos y situaciones que tuvieron un sentido para nosotros, son los hechos recordados. Fueran éstos positivos o negativos. Todo lo demás quedó en ese difuso recuerdo que va diluyéndose con los años y el cúmulo de nuevas experiencias de la vida, ya sea laboral, académica, social, entre otras.

3.3 El significado en el programa Filosofía para Niños: Lenguaje, Pensamiento y Razonabilidad, Metacognición y Pensamiento complejo o de orden superior.

Lenguaje y Pensamiento.

Abordemos el significado del programa Filosofía para Niños (FpN) como una interrelación entre el lenguaje y el pensamiento y su razonabilidad, para elevarlo a niveles de complejidad u orden superior. Siendo así, encontraremos que la interrelación procesual de estos términos definen todo un entramado y sofisticado procedimiento que ha dado como resultado que la raza humana esté colocada como la especie superior por excelencia, frente a todas las demás.

El lenguaje aproxima al entendimiento y lo exterioriza, en palabras de Manuel Maceiras. Bien podríamos decir que el propósito del lenguaje es dar forma a nuestro pensamiento, estructurándolo y haciéndolo público. Es decir que entre lenguaje y pensamiento existe una mediación dialógica, ya que ambos se reactivan mutuamente (Manuel Maceiras, 2002), Esto posibilita esta mediación en una multiplicidad de factores que intervienen en el proceso, dando como resultado que la palabra adquiriera una representación simbólica que ha hecho posible la vertebración del lenguaje humano. Aristóteles decía que la palabra era para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, lo justo y lo injusto, dándole a ésta una dimensión moral.

El lenguaje también establece límites, Wittgentein decía que los “límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”. Agregamos que también puede servir como fronteras. FpN a través de la CI establece que “la

comunicación –específicamente la habilidad de comprender y aplicar el lenguaje un componente vital de la reciprocidad o interdependencia que existe entre uno mismo y los otros. Aun más, el supuesto de algún tipo de lenguaje compartido es inherente al concepto de grupo cooperativo o comunidad (Egan, 1988). El lenguaje es un medio que nos comunica y representa una de las características para definir o identificar una nación, o conglomerado humano, grupo social, etc. Las comunidades primitivas de seguro que tuvieron que ponerse de acuerdo de cómo establecer los nombres, las acciones en primera instancia. La escritura es un bien cultural muy posterior, relativamente reciente y un sub-producto de ese lenguaje y de la necesidad de cómo representarlo gráficamente. Conociendo la importancia del lenguaje es bueno establecer que en

Filosofía para Niños existe una línea divisoria entre lo que es la conversación y diálogo. La conversación es lo cotidiano, el diálogo es intrínseco a la Comunidad de Investigación y requiere de otro tipo de pensamiento, reflexivo estructurado, como nos dice Splitter-Sharp. El diálogo es la herramienta para la creación de nuevas ideas, nuevas propuestas de pensamientos. El pensamiento divergente o creativo está relacionado con ese diálogo profundo y autocorrectivo que nos proporciona la CI. propicia que esté directamente relacionada a la cultura de la pregunta, donde los individuos se comprometen para el aprendizaje, para la indagación; cuyo método y normas estarán previamente establecidos

Solo a través del lenguaje (el cual no tiene necesariamente que ser hablado) tienen los niños la oportunidad de reflexionar y analizar las muchas y sutiles distinciones y conexiones que aparecen durante el transcurso de la indagación filosófica. Ellos preguntarán sobre la diferencia de dar una causa y dar una razón; entre estar orgulloso y vanagloriarse; entre un misterio y un secreto; entre el enojo y el resentimiento, o entre el arte y la vida. Sin el enlace de sentido que el lenguaje hace posible, estas distinciones filosóficas serían incoherentes. (Splitter-Sharp, 1995). Manuel Maceiras y agrega que la palabra es logos, razón y orden. Esta impresionante descripción nos permite comprender casi de manera gráfica la importancia del lenguaje. Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a

concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones y en las que antes no había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales como si nunca hubiera habido una conversación. (Lipman, 2002, p.79). Siempre recordaremos con verdadera fascinación una de nuestras entrevistas con el Prof. Manuel Maceiras donde él planteaba la interrogante “¿Qué fue primero, la palabra o el pensamiento?”. Caímos en una gran incertidumbre, solo comparable con la que nos acompaña desde siempre con respecto al espacio-tiempo y que con los últimos planteamientos de Stephen Kipling, nos hemos clasificado. La palabra, el lenguaje, el pensamiento constituyen una correspondencia indisoluble que ha hecho posible ese proceso interior y exterior que pone a prueba la capacidad intelectual, para establecer un diálogo consigo mismo y con los demás. La cantidad de funciones del lenguaje y el pensamiento que se realizan de forma simultánea, son impresionantes. El lenguaje conforma nuestro pensamiento, ¿O lo contrario?

Razonabilidad

La razonabilidad es un término relevante en el programa Filosofía para Niños (FpN) y está ligado a lo organizativo. Lipman nos dice que la razonabilidad no es racionalidad pura; es una racionalidad atemperada por el juicio. Pone como ejemplo la escuela y las cortes y prosigue planteando la pregunta de si se puede educar para la razonabilidad sin educar para el pensamiento. Este es un dilema puramente kantiano y observa que la razonabilidad no era, para Kant lo que significaba para Sócrates, Aristóteles, Locke o Dewey, ya que Kant supedita la razonabilidad “a la obediencia voluntaria de cada individuo a los principios que pudieran generalizarse como universales”. (Kant, 1784) Por otra parte, Lipman nos presenta un análisis comparativo de lo que él llama paradigma estándar y paradigma reflexivo. (Lipman, 2001, p. 55-56).

La escuela

Paradigma estándar (tradicional)

1. La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben a aquellos que son sabien.
2. El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, equívoco y no-misterioso.
3. El conocimiento se distribuye entre las disciplinas, las cuales no se sobreponen y, juntas, abarcan todo el mundo a conocer.
4. El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce.
5. Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información, una mente educada es una mente bien abarrotada.

Paradigma reflexivo

1. La educación es el objeto de la participación de una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.
2. Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equívoco y misterioso.
3. Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos indagativos pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que es problemática.
4. El profesor adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo.
5. Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y buen juicio.
6. El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.

Queda claro que el paradigma reflexivo propone un(a) estudiante para la razonabilidad. No solo que cuestiona su propio proceso de aprendizaje, sino el

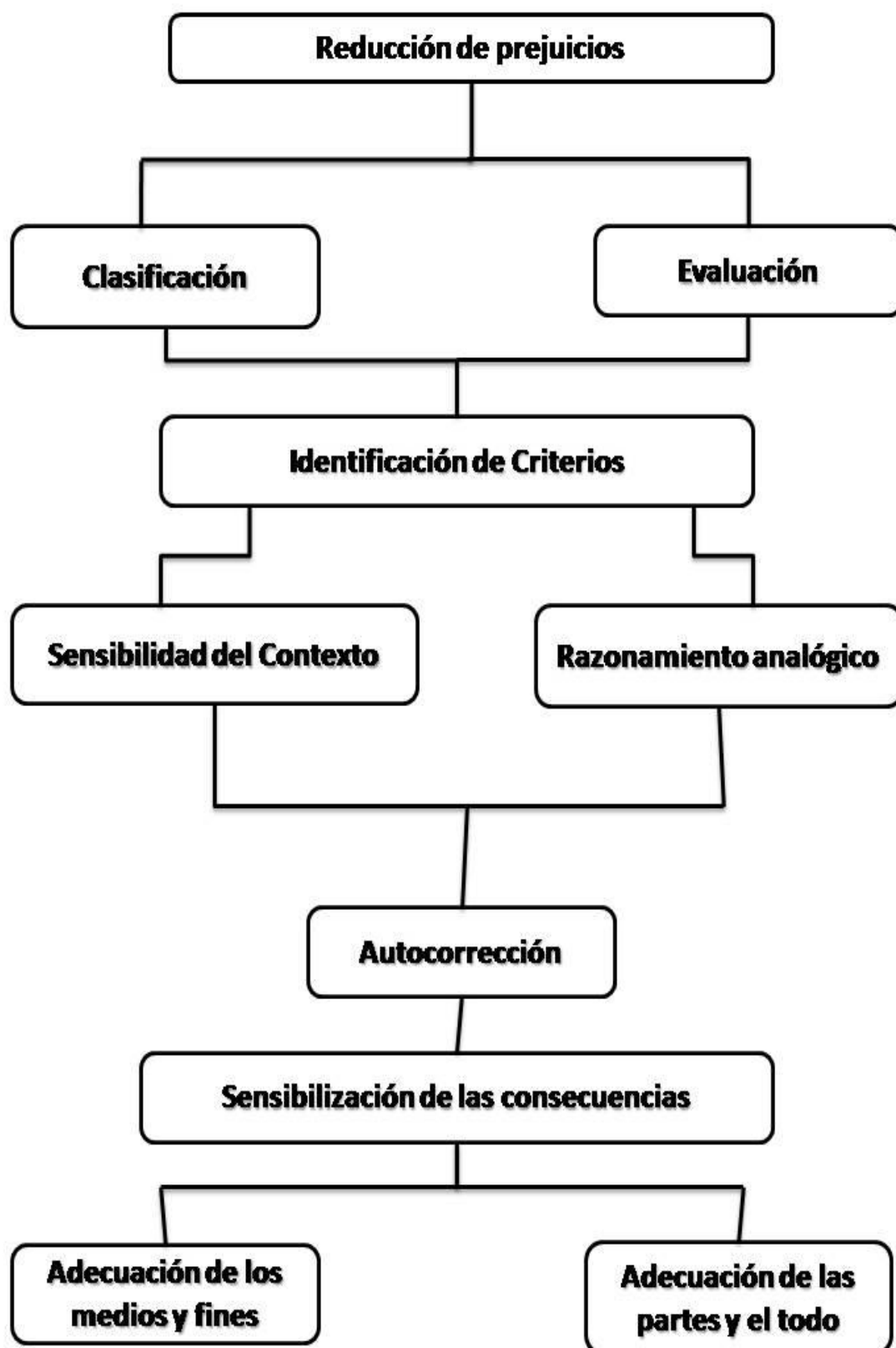
sistema mismo que está siendo empleado. Con sorpresa vemos en las aulas a jóvenes pasivos que aceptan la autoridad del profesor(a) sin atreverse a disentir. Todo esto es producto de ese paradigma estándar donde la razonabilidad, y el buen juicio no tienen cabida. Hay varios aspectos interesantes sobre el paradigma estándar que nos explican el porqué de los resultados prácticos observados en nuestras aulas universitarias.

- Falta de curiosidad.
- Dificultad para hacer trabajos interdisciplinarios.
- Búsqueda de resultados sin importar el proceso.
- Aceptar pasivamente el autoritarismo excesivo de ciertos profesores(as). Conforme con el establishment.
- Aceptar con pasmosa indiferencia los hechos, “el mundo es así”. Pasotismo.
- Renuncia a la investigación. Abordarla como un fastidio.
- Observamos problemas éticos, ambigüedad axiológica en general, muy propio de la posmodernidad.

Estas actitudes son muy propias de estudiantes universitarios producto del paradigma estándar. Esto se da con un segmento importante, pero que tiene sus excepciones. Sin embargo, es muy distinta la realidad con los(as) niños(as) pequeños(as) que ya conocen el programa de Filosofía para Niños. El contraste es dramático. Si todo nuestro sistema escolar ha estado centrado en lo tradicional, no debemos esperar otra cosa. Lipman (2001, p.57) nos dice que: “John Dewey llegó al conocimiento de que la educación había fracasado porque ésta ha sido la responsable de un tremendo error categórico: confundir los refinados, acabados productos finales de una investigación, con la cruda materia prima de ésta, fomentando que los estudiantes aprendan las soluciones más que a investigar los problemas, implicándose en un proceso indagativo por sí mismo”.

La razonabilidad no tiene cabida en un sistema donde se anule la criticidad y el buen juicio y se induzca a los (las) estudiantes a aprender lo que otros ya han investigado. Debemos aclarar que en los últimos años ha habido un mejoramiento en sentido general y es una inquietud que parte de muchos educadores que advierten esta problemática en las aulas, pero no es menos cierto que hay millones de profesores y estudiantes que se niegan a salir de ese paradigma tradicional, pues el sistema así los ha moldeado. La educación es la responsable de devolver la razonabilidad y el buen juicio a los estudiantes. Mirando de forma retrospectiva esta realidad, sabemos que se ha recorrido un largo camino. Pero sabemos que solo logrando ese encuentro de los buenos juicios y creatividad, llegamos a las conexiones y disyunciones (relaciones) con niveles de complejidad como está articulado el mundo. Las relaciones parte-todo, medios-fines, causa-efecto son esa aparentemente indivisible unión de todos los procesos, no sólo en el campo de la ciencia, sino en la vida misma. La educación para la razonabilidad implica el cultivo del pensamiento de orden superior. (Lipman, 2002, p.115). Pensemos detenidamente que sin un buen entendimiento y capacidad de deliberación, sería improbable llegar a la asertividad, que es la plataforma del pensamiento complejo. Aristóteles en su *Ética de Nicómano* decía que llamará juicio a la correcta discriminación de lo equitativo y que el juicio simpatético es el juicio que discierne lo que es equitativo de forma conecta, y que un juicio conector es aquel que juzga lo verdadero.

Equidad, verdad, corrección, y discernimiento, Aristóteles deja muy claro que estos valores son la urdimbre de ese buen juicio que debe ser el eje de esa pedagogía compleja que debe instalarse en nuestras aulas. Lipman dice que la pedagogía del juicio debe respetar los procedimientos como sucede en cualquier actividad práctica. Veamos algunos de estos:

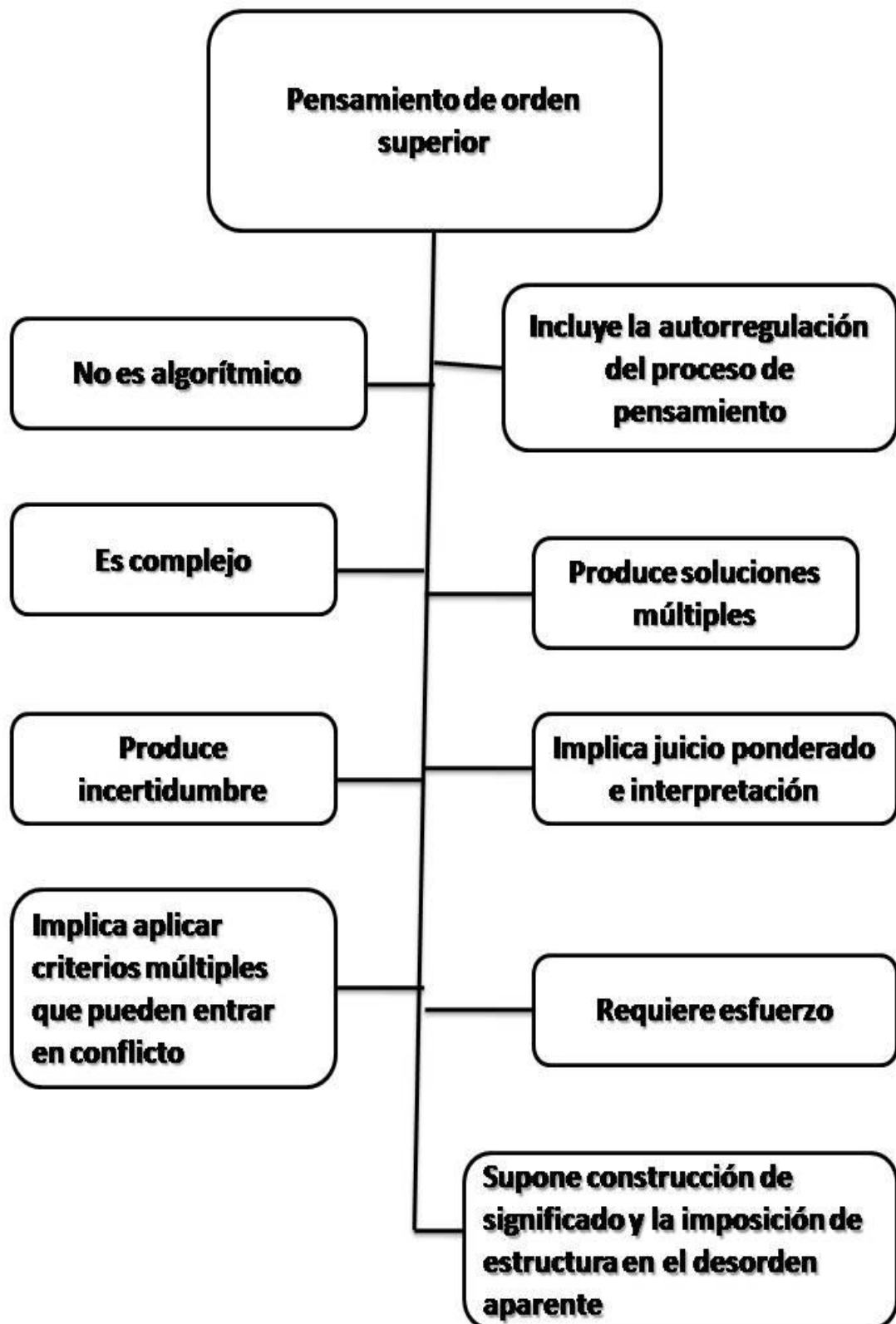


Todos los procedimientos dados en el esquema anterior son posibles mediante la implementación del programa Filosofía para Niños, que posee un currículum estructurado y guías didácticas para profesores(as) que si bien permiten e incentivan la iniciativa y creatividad de los docentes, cuida, a través de las actividades, el rigor de la disciplina.

Un pensamiento de orden superior no implica un diálogo de palabras, sino un diálogo de análisis entre estilos de pensamiento, métodos de análisis y perspectivas epistemológicas y metafísicas. Esperar que surja el diálogo exclusivamente de lo crítico o exclusivamente de lo creativo es como pretender aplaudir con una sola mano. (Lipman, 2002, p.119) Ese diálogo de que nos habla Lipman también estará conformado por riqueza, coherencia e indagación.

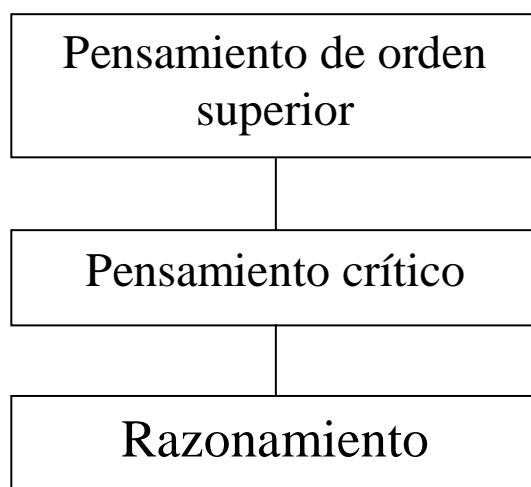
Esto así porque donde se establece un diálogo entre estilos de pensamiento y métodos de análisis, teniendo como referente además la parte metafísica y epistemológica, se logrará un(a) alumno(a) cognitivamente autosuficiente, con un bagaje poderoso para la argumentación, con la certeza de que la tolerancia y el buen juicio son la única vía del entendimiento y de comunicación que trasciende lo cotidiano, para dar paso a un pensador creativo, autónomo y propositivo.

El pensamiento de orden superior ha sido objeto de estudio de muchos teóricos, dando lugar a una variada cantidad de interpretaciones. La perspectiva de Messimer está clasificada como relacional, mientras que la de Newmann como relativista. Sin embargo, Lipman cita a Resnick como el más acucioso y comprometido investigador del pensamiento de orden superior y cita el libro preparado por éste para la Comisión Nacional de Investigación (E.U.) y prosigue diciendo que sus características claves son: juicio, criterio, autorregulación y significado y agrega calificativos como “transformativos, ponderados, complejos y múltiples”. Veamos el siguiente esquema que resume el pensamiento de Resnick . Lipman (2002, p.120-121)



Lauren. B. Resnick. Nacional Research Council. Lipman (2002)

El pensamiento crítico es uno de los componentes del pensamiento de orden superior, y el razonamiento es uno de los componentes del pensamiento crítico. Lipman (2002, p.126). Visto así el pensamiento superior es un todo, que abarca al propio pensamiento crítico y a su vez a el razonamiento como parte del último.



Volvemos a Resnick y su caracterización del pensamiento de orden superior, y nos señala como primer atributo, que no es algorítmico porque es básicamente creativo, sin embargo el algoritmo podría estar presente en un momento puntual sin afectar la profundidad del pensamiento, Lipman hace la analogía del cocinero principiante y el profesional, el último tomará la receta como referente y el otro la llevará a cabo de forma ortodoxa. El pensamiento debe ser capaz de seguir la alternabilidad, a esto llama Lipman el pensamiento divergente. El pensamiento de orden superior es complejo, y Resnick lo atribuye a la variedad de perspectiva y abordaje polifacético de una situación.

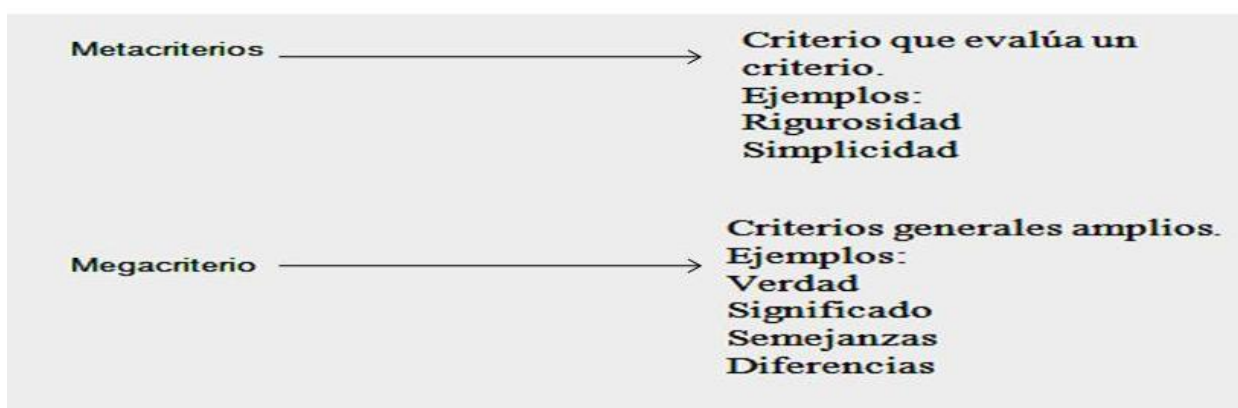
Atribuye a que la amenidad de investigación le será más fácil “ver” o analizar un problema que a un solo individuo. Sitúa la capacidad del colectivo por encima de la individualidad. La riqueza del pensamiento complejo se basa también en esta característica.

El pensamiento de orden superior produce soluciones múltiples. Encontramos esta característica muy relacionada con la anterior, pues las

valoraciones diversas pueden presentar y de hecho presentan, distintas soluciones alternativas frente a una situación problemática. La creación literaria en general, la elaboración de una fórmula científica y un experimento de laboratorio, exponen un ejemplo de pensamiento de orden superior, porque el pensamiento autocorrectivo permite ir mejorando y a la vez seleccionando lo que se considere más adecuado, rechazando así lo que ha podido ser defectuoso, para el logro de uno o más resultados satisfactorios.

Resnick establece que el juicio ponderado y la interpretación son parte del pensamiento de orden superior y Lipman lo confirma planteando que son inseparables, éste lo atribuye “A las particularidades halladas en el objeto de valoración o que es el producto de las refinadas distinciones y matices creadas por el sujeto que piensa”. Lipman (2002, p.122). Ciertamente es que resulta impensable un juicio ponderado y una buena interpretación, fuera del campo del pensamiento de orden superior.

Otro aspecto que Resnick nos propone es que el pensamiento de orden superior “implica la aplicación de criterios múltiples que pueden entrar en conflicto entre sí” (Lipman, 2002, p.122). Según este, un criterio lo es únicamente si sirve para orientar la realización de juicios, y que los sujetos que piensan de forma responsable normalmente no utilizan un solo criterio. Ahí entra lo de la multiplicidad y alternabilidad. Este nos remite a los metacriterios y a los megacriterios.



Para juzgar un problema desde la óptica del pensamiento superior, deben entrar en juego diferentes criterios. Resnick nos habla de la “incertidumbre” en el pensamiento de orden superior, y Lipman se interroga de si es el propio pensamiento o es el pensador el que tiene la incertidumbre. El pensamiento de orden superior es interrogador, problemático. El mundo también lo es, no siempre tenemos las respuestas y es por esto que el descubrimiento y la inventiva son el producto de este tipo de pensamiento.

Resnick también vincula el pensamiento de orden superior a la autorregulación del mismo proceso del pensamiento. Lipman rechaza el término aduciendo que la autorregulación es “automonitorización”, y propone el término autocorrección. Interpreta que quizás Resnick utiliza el término por lo que compete de autonómico al pensamiento de orden superior. El pensamiento crítico y creativo son dependientes del pensamiento de orden superior y cada uno de ellos jugará su rol, el primero, la veracidad y el segundo su propia integridad, a través del rechazo de la superficialidad e inconsistencia. Por último Resnick nos sugiere que el pensamiento de orden superior construye significados, nos eleva al análisis de las cosas, a la descomposición de sus partes, a verla en su máxima profundidad e interioridad. Nos permite además, comprender las relaciones de las partes para formar la totalidad. Está plasmado en todo lo anterior, que el pensamiento de orden superior requiere esfuerzo y Lipman cuando usa el término dice que podríamos caer en un error categórico, pues hay tareas mínimas de mucho esfuerzo, donde no necesariamente interviene el pensamiento de orden superior. Pero cuando estamos frente a:

- a) “El sujeto pensante del pensamiento”.
- b) El proceso del producto”
- c) “El problema del proyecto”.

Necesariamente tenemos que activar ese pensamiento de orden superior. Estos tres estadios los propone Lipman claramente como metapensamiento.

- d) Distinción entre el proceso del pensamiento y los pensamientos producidos por dicho producto.
- e) Distinguir entre la dificultad del problema y la dificultad del problema de organizar el proyecto de investigación.

Como pudimos comprobar el pensamiento complejo o de orden superior es la base del pensamiento científico, el pensamiento creativo y/o divergente. La búsqueda de significado y del sentido de todo cuanto nos rodea, está íntimamente ligado a este.

Lipman nos dice que Sharg riposta a Resnick cuando le reclama que en ninguna parte de su caracterización tomó en cuenta el factor “circunstancia” y que no hay hechos donde no intervengan las condiciones o circunstancias. No solo debemos pensar si una hipótesis es real o falsa, sino además las circunstancias donde fue planteada, y bajo qué condicionamiento pudo haber estado siendo expresada. Ese marco circunstancial o condicional, determinará que podemos hacer análisis más completo y global de un hecho determinado.

Consideramos que Resnick alcanza un dominio excepcional en sus aseveraciones sobre el pensamiento de orden superior y el aporte de Scharg vendría a ser un elemento razonables que lo complementa.

Capítulo IV: Filosofía para Niños y el Ámbito Escolar

4.1. Filosofía para Niños y Educación

La escuela es la institución responsable de la educación formal de todos los niños y niñas y estará siempre permeada por la política que el Estado desee implementar. Si partimos de esta afirmación, podemos deducir fácilmente que la escuela es la base de la formación de ciudadanos como lo espera el “status quo”. Por lo tanto, en ella descansa una gran responsabilidad histórica de cómo serán los hombres y mujeres del porvenir.

Hay tres modelos claves de instituciones públicas y privadas en nuestra sociedad. La familia, representa la institucionalización de las conductas probadas. El estado representa la institucionalización de los valores públicos y la escuela representa una síntesis de ambos. Como amalgama de intereses públicos y privados, la escuela no es menos importante que aquello específicamente público o privado. (Lipman, 1998; 47).

Lipman categoriza estos tres estamentos sociales como los escenarios para que se forje al individuo y se intuye que considera la educación en una dimensión más amplia y no la sujeta sólo a la escuela; para así poder caer necesariamente en la visión de la sistematicidad vs. asistematicidad de la misma. La escuela, en mayor grado que otra institución, comparte responsabilidad con la educación de los sujetos sociales, pero no es la única que “educa” a éstos en el sentido estricto de la palabra, mas siempre se encuentra asediada, porque cada segmento social aspira a controlarla en función de sus propios fines. La opinión general es que la educación ha de reflejar los valores mayormente aceptado de la época: las escuelas no han de desafiar dichos valores o sugerir otras alternativas.

Por eso la gran resistencia de las autoridades políticas y educativas a una verdadera transformación curricular y muchas veces ésta se acepta, pero se queda en los textos, en los cuadernos de sugerencias, en los documentos de reflexión de los colectivos de profesores, en discursos de las responsables de que estos procesos, sin que los cambios se den en la práctica.

Estamos ante una tradicional lucha social y esto afecta nuestros alumnos que se ven impedidos de recibir en la escuela una educación crítica y transformadora, y los maestros nos encontramos simplemente reproduciendo

un patrón tradicionalista. Debemos admitir que en los últimos años hemos tenido avances y que la comunidad académica en general ha estado preocupada por este problema, por eso en las últimas décadas han surgido programas excelentes, propuestas novedosas, entre las que se encuentran FpN, que apuesta por una escolarización centrada en el pensamiento crítico y respetuoso de la multiplicidad de inteligencia. A Gardner debemos este aporte tan significativo de las inteligencias múltiples, donde se rompen mitos pedagógicos, sostenidos de forma taxonómica por muchos teóricos.

Lipman (1998; 55-56) es certero cuando contrasta el paradigma de la practica tradicional vs. práctica reflexiva y nos dice que debemos diferenciar entre una y otra.

Queda claro que el paradigma reflexivo implica el cuestionamiento de la educación, contrariamente a lo que sucede en el paradigma de la práctica tradicional y que el reflexionar apela a la metacognición como objetivo final, libera al profesor del “rol divino” en que lo coloca lo tradicional y pone la investigación en el centro del proceso educativo.

4.2. El valor de la investigación en la educación.

La investigación ha sido minimizada en nuestra escuela y los estudiantes están demasiado expuestos a informaciones terminadas que si bien son oportunas en su momento, pueden convertirse a la larga en una práctica acomodativa que va minando esa curiosidad que precede todo espíritu investigativo. Recordamos el “error categórico” de Dewey que nos dice: “De la misma forma en que los científicos aplican el método científico a la exploración de las situaciones problemáticas, los estudiantes deberían hacer lo propio si quieren aprender a pensar por sí mismos. En lugar de eso les pedimos que estudien los resultados de lo que los científicos han estudiado; rechazamos el proceso, nos fijamos en el producto. Cuando no se exploran los problemas directamente de primera mano, no se genera interés ni motivación y lo que seguimos llamando educación en el fondo es una payasada y una burla”. Dewey no tuvo nunca duda sobre el necesario acontecer del pensamiento en el

aula, un pensamiento independiente, imaginativo, rico. La ruta que él trazó -y algunos de sus seguidores lo acompañaron - indica que el proceso educativo ha de tomar su modelo de los procesos de investigación científica, Lipman (1998; 55-56). Lipman nos advierte en sus palabras que el método científico por su rigurosidad permite que el aprendizaje escolar se haga mediante un proceso, donde el propio estudiante sea, el que guiado por su profesor, dirija su trabajo. No debemos creer que solo lo que está en el campo de la experimentación rigurosa, sino que esto puede ser aplicado a cualquier investigación, sea científica o no. La comunidad de investigación ha de estructurarse, debe tener en cuenta la sensibilidad hacia lo problemático, la razonabilidad, la relación y el juicio, el aprendizaje de la conversación, la autonomía, pensar en disciplina, y el pensamiento de orden superior. Lipman (1998; 55-56).

La filosofía es un espacio ideal para desarrollar el tipo de pensamiento de orden superior, pues cumple con la caracterización antes formulada: riqueza, coherencia e indagatividad. Por tales razones también posee ingeniosidad, eficacia y flexibilidad. Atiende el proceso y coloca en el centro de su propio aprendizaje. Es bueno decir que este tipo de pensamiento puede ser aplicado a cualquier campo disciplinar, aunque FpN es fundamentalmente una propuesta pedagógica, y su esencia y foco es la escuela. No olvidemos que su creador fue un docente, por este motivo es que encontramos en ella una poderosa fundamentación relacionada de una forma magistral con todo lo que concierne al campo educativo.

Nos atrevemos a decir que la escuela en un momento se ha visto invadida por una sola preocupación: la calidad del producto. Poniendo poco interés en el proceso, que es donde se pueden observar una multiplicidad de factores y variables significativas que permiten tener un juicio acabado y certero de cómo fue que se llegó a ese "producto". ¿Acaso puede un químico en su labor de observación de la evolución de un fenómeno ignorar el proceso de estudio?

El método científico fue una propuesta de Dewey que consideraba a este como un forjador de estudiantes investigadores independientes que hicieran del proceso su centro y verificaran si el producto correspondía al mismo, esto los

elevaba a la condición de evaluadores donde siempre el producto será revisable, mejorable. Tal como lo dice el método científico, toda conclusión debe y puede ser sometida a la evaluación crítica, por su carácter flexible. Las informaciones terminadas de que nos habla Dewey serían los referentes de la investigación. Es bueno acotar que el campo de la investigación es muy limitado en nuestras escuelas y universidades, que invierten grandes recursos en obras y estructuras, sin embargo nada en investigación; solo la Universidad Autónoma de Santo Domingo mantiene tímidamente ciertas unidades con este fin. Esto trae como consecuencia que muchos de nuestros investigadores se marchen a Estados Unidos y Europa.

4.3. Transformación Educativa

Un asunto de suma importancia es la imperiosa necesidad de una transformación educativa y esta propuesta tiene todo el bagaje para lograrlo. Es por eso que este programa educativo va más allá de una corriente cosmética y momentánea, como surgen cada cierto tiempo, producto de esa crisis permanente de nuestro sistema educativo. FpN reivindica la autonomía de pensamiento, la libertad de criterios, el papel protagónico del estudiante en el contexto escolar, el rol del maestro como guía, el respeto y la tolerancia de la Comunidad de Investigación, la capacidad de consenso – disenso y el compromiso con desarrollar el pensamiento complejo en los alumnos, apegados a la ética y a los valores. Solamente así se daría una verdadera y significativa transformación educativa, donde la razonabilidad sea intrínseca al proceso educativo.

Lipman (2002;55-56) nos dice: "Lo que está claro es que la educación debe reconstruirse a sí misma, de forma que las condiciones socio-económicas nunca puedan ser excusa para las deficiencias puramente educativas. Debe reconstruirse de manera que la diversidad de condiciones culturales se vean como una oportunidad del sistema para demostrar su excelencia, en vez de como excusa para el colapso". Según este, la escuela debe convertirse en una superestructura, de tal suerte que no le afecte los vaivenes socio-económicos. Es un planteamiento utópico, que por eso no deja de ser válido, pero lo vemos

muy poco probable en este sistema. La organización social hace a la escuela muy dependiente, no solo del Estado, sino de los poderes fácticos. La transformación de la escuela es un problema complejo y multifactorial donde convergen intereses de todo tipo.

4.4. ¿Por qué la Filosofía?

La filosofía es la disciplina de disciplinas. Y a ella debemos volver en la búsqueda de una respuesta significativa a todas esas interrogantes que tenemos los educadores. La filosofía es la dimensión perdida de la educación. (Lipman, 2002; 89). Y si lo pensamos bien, corroboramos esa afirmación sin rubor. La filosofía es hija del asombro. Puesto que los niños no tienen un marco de referencia completamente formado en el que colocar cada experiencia que van teniendo, dichas experiencias tienen para ellos una cualidad enigmática, confusa. No es asombroso entonces, que los niños se asombren y pregunten sobre el mundo. Lipman (2002; 91).

Por esto los adultos y maestros debemos procurar que nuestras explicaciones sean apegadas a la ciencia y ellos estarán más satisfechos. Es frecuente tener preguntas de todo tipo por parte de los niños: simbólicas, filosóficas, metafísicas, lógicas y éticas.

¿Qué es la vida?

¿Qué es la muerte?

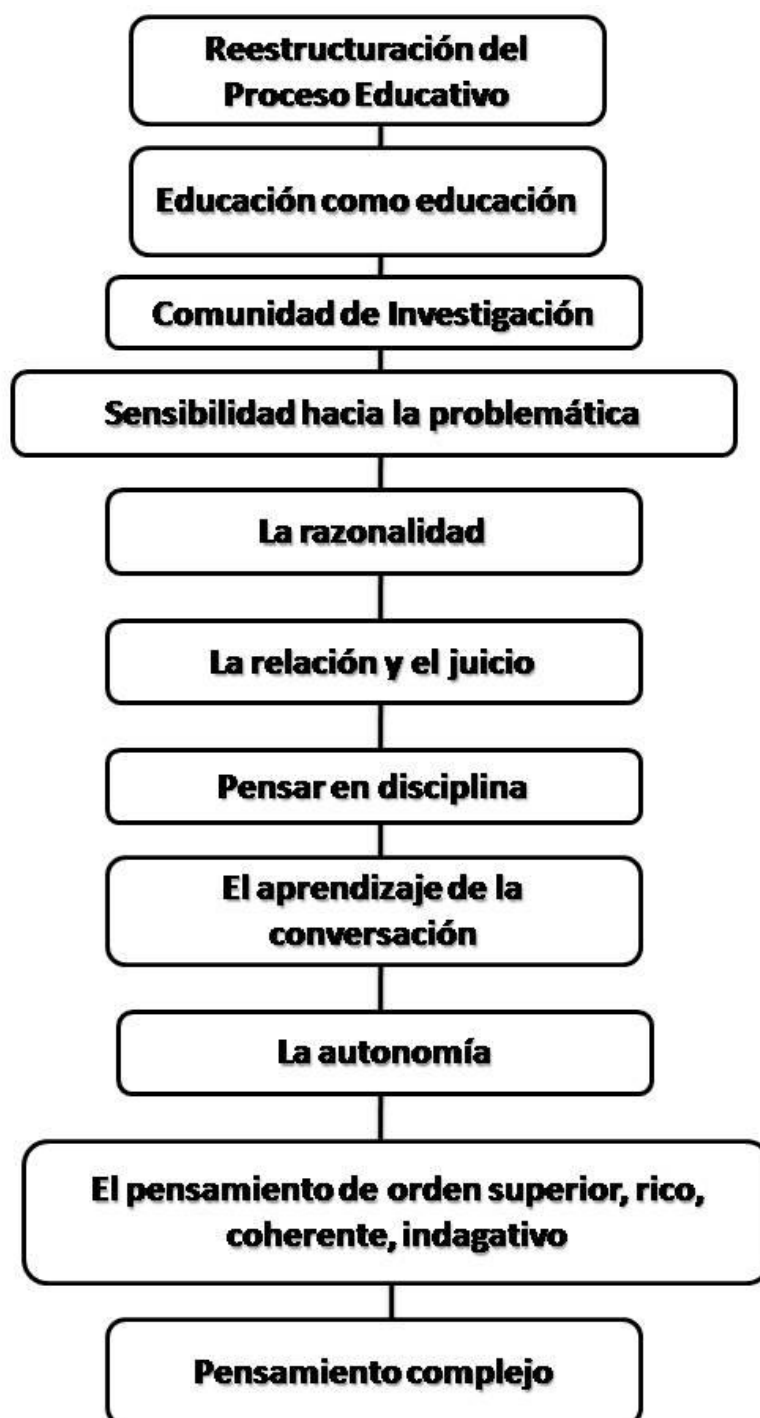
¿Qué es el tiempo?

Frente a estas estaremos en un dilema, pues no podemos remitirlos a tratados filosóficos para encontrar buenas respuestas; sino que con buen juicio debemos contestarles y no caer en la postura de ser de los que cortamos esas flores en pleno retoño, con evasivas o comentarios despectivos. Esto requiere de los maestros apertura y cambio, acercarnos a las necesidades del niño y aprender de ellos esa curiosidad ingeniosa que nos acerque a la filosofía, que nos permita satisfacer sus anhelos de encontrar sentido a lo que descubren. FpN es un programa que entrena al profesor para estos fines.

La vuelta a la filosofía es la respuesta, pues cada día sentimos más la necesidad de una escuela donde encontremos el sentido a los hechos y acontecimientos. Una escuela que nos prepare para vivir en el mundo, pues

como dice Lucía Blaga, filosofía significa intentar responder a través de medios súper maduros a preguntas que preocupan a los niños.

Veamos en este esquema lo que plantea Lipman para la reestructuración del proceso educativo.



Con estos elementos, la reestructuración del proceso educativo podría darse con mayor idoneidad, gradualmente y guiado con un hilo conductor hacia el fin último, la vuelta de la filosofía a la escuela.

4.5. FpN y Desarrollo

Cuando nos referimos a Filosofía para Niños y desarrollo, lo enfocamos desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y de orden superior en el aula. Lipman nos dice que en la década de los ochenta se produjo un revolucionario cuestionamiento del sistema educativo norteamericano por lo que se creó un equipo de diseñadores curriculares entre los que se encontraban Reuven Feuerstein, Jack Lochlead, de Bono, Martin Covington y Matthew Lipman, estos acompañados de los psicólogos cognitivos, Philip Johnson-Laird, John Bransford, Robert Siegler, James Greeno, Robert Sternberg, Jonathan Baron, Susan Carey y Jerome Bruner, Carl Bereiter, Beau Fly Jones, David Perkins, Donald Meichenbaum y Allan Collins . Reunidos en un trabajo cuyo objetivo era “examinar las prácticas educativas y las investigaciones científicas centradas en las habilidades de los estudiantes relacionados con la comprensión, el razonamiento, la resolución de problemas y el aprendizaje. El plan de la conferencia implicaba reunir a investigadores cognitivos, diseñadores curriculares y profesores de habilidades cognitivas con el fin que establecieran en un diálogo común y discutiesen sus teorías, hallazgos y recomendaciones”. (Lipman, 1998; 159). Concertados y movidos por una idea común surge esta experiencia que estremeció el quehacer educativo de siempre. El pensamiento crítico se colocó como el macro eje de la educación y esto supuso un significativo avance para la misma.

Para llegar a este nivel de conciencia, han tenido que pasar muchas décadas y que pensadores, no sólo de la parte pedagógica, sino el área psicológica, hayan debido aunar esfuerzos para poder dar un giro a las prácticas educativas que hasta ese momento se llevaban a cabo. El aspecto causal de este movimiento ha sido siempre el mismo, la preocupación por los

bajos estándares académicos y la falta de significados que los niños ven en gran parte del currículo escolar.

Si buscamos los orígenes del pensamiento crítico tendríamos que remontarnos a Dewey que en su obra *Democracia y Educación* plantea lo que debe tenerse para crear sociedades democráticas: ciudadanos formados con pensamiento autónomo, en su *Cómo pensamos*, Dewey estableció la diferencia entre pensamiento ordinario y pensamiento reflexivo, pero el término pensamiento recorre una larga lista de autores como Josiah Royce, Charles Senders, Peirce, Mead, Max Black, Susan Stebbing y Monroe Beardsley, entre otros, quienes lo introducen en sus obras y son en cierta forma los antecesores del término, así nos lo dice Lipman (1992; 161)

Dewey al hacer la primera diferenciación del pensamiento ordinario y reflexivo fue quien estableció una primigenia categorización, para luego surgir otros autores que plantean el pensamiento reflexivo de forma conceptual. Para lograr el desarrollo en nuestra práctica educativa del pensamiento crítico, debemos poseer una conceptualización clara del término y un manejo del mismo, conocer sus interconexiones y cuáles son las herramientas que tenemos para operativizarlo, teniendo este manejo teórico, entonces podremos trabajar con este.

El pensamiento crítico es un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto. (Lipman, 1998; 161). El pensamiento crítico debe estar fundamentado en criterios, como vimos anteriormente, que tiene a su vez una subdivisión.

Metacriterios	Megacriterios
Veracidad	Verdad
Fuerza	Correcto
Pertenencia	No correcto
Coherencia	Lo bueno
Consistencia	Lo bello

¿Pero qué es metacriterios? Algunos criterios sirven mejor que otros para este propósito y, pueden ser considerados para que funcionen como megacriterios. Los megacriterios son ideas reguladoras, y de un alcance tan inmenso que deberíamos considerarlos como megacriterios. Y a la vez resultan ejemplos del gran criterio universal que es significado. (Lipman, 1998; 48).

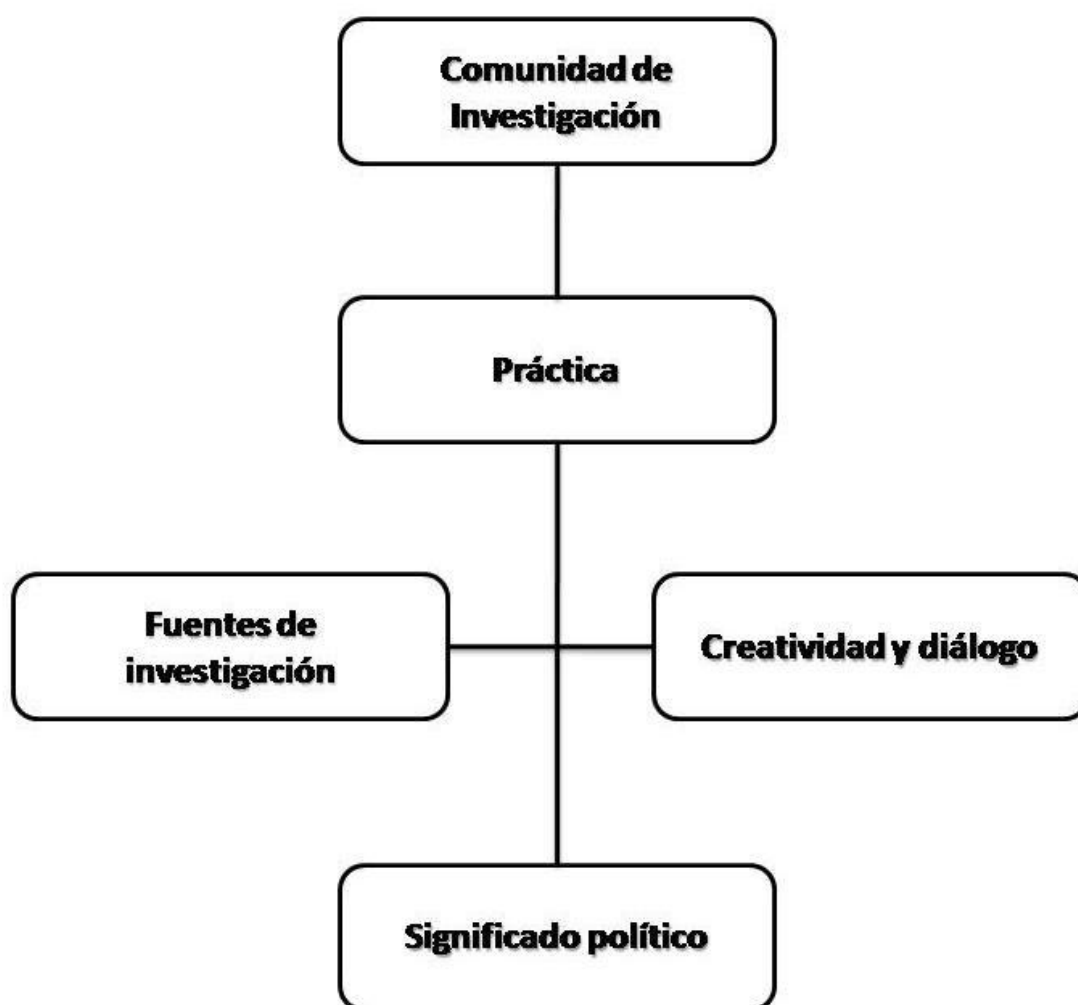
Veamos ahora qué podemos utilizar como criterios, Lipman los categoriza así: valores compartidos, los precedentes y las convecciones, bases comunes para la comparación, los requisitos, las perspectivas, los principios, las reglas, los estándares, las definiciones, los hechos, los resultados de las pruebas tipo test y los propósitos. Los criterios viabilizan la práctica que nos conduce al pensamiento crítico y creativo. “La combinación de un pensamiento sustantivo con uno procedimental” (Lipman, 1998; 48).

Los criterios actúan como guía del pensamiento crítico y con el buen manejo de estos se evitará “la servidumbre cognitiva” en palabras de Lipman. La independencia que exhibe una persona con criterios definidos se puede percibir en su desarrollo académico como en su vida práctica. Por ejemplo, frente a la publicidad, muchas veces engañosa, que nos vende todo tipo de objetos, en esta sociedad donde lo mercadológico es el regulador de muchas relaciones sociales, un niño que posea un espíritu crítico será una presa más difícil para “el bazar” como nos define J.M. Marinas a esta sociedad de consumo.

Lipman nos dice que la Comunidad de Investigación es un espacio donde los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en sus procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos. Una Comunidad de Investigación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente como un buque que vira en el viento aunque su avance parece semejar al propio pensamiento. Creadas estas comunidades en el aula, ninguna disciplina estará exenta de investigación, y no reduciremos esta práctica sólo al campo

científico, porque una Comunidad de Investigación puede conducir cualquier tipo de investigación, aunque no tenga la característica de científica.

Observemos en este cuadro la Comunidad de Investigación y sus elementos fundamentales.



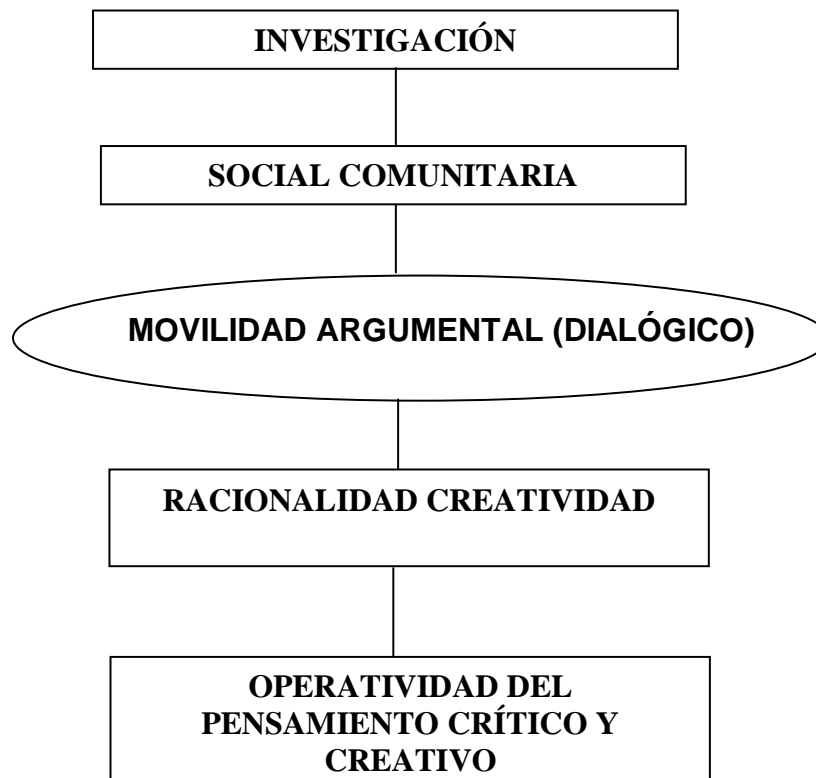
La Comunidad de Investigación es el espacio que propicia el desarrollo del pensamiento complejo, por lo tanto, potencializa la creatividad y el diálogo en libertad y respeto. Los niños en ella se sienten en un ambiente de solidaridad, libres de temores, donde fluyen las ideas y se debaten. Los maestros deben ser cuidadosos y sabios en su manejo y vigilar que la investigación se cumpla. ¿Qué tipo de ciudadano podría ser un niño cuya vida escolar sea de este tipo? Necesariamente el trabajo de la escuela conducido hacia esta dirección, redundará en grandes beneficios para la sociedad y la

transformación a la que aspira, pues ha propiciado la transformación individual que será necesariamente colectiva.

En el esquema anterior hemos pretendido presentar lo que involucra en todas sus dimensiones la Comunidad de Investigación que es el motor de la FpN, pues ésta sirve como campo experimental para desarrollar la labor del profesor que aplique este programa. Como comentábamos anteriormente este programa viene aplicándose en muchas escuelas a nivel mundial y más que ser cerrado, se mantiene con un espíritu de apertura y receptividad para asimilar y contextualizar las sugerencias recibidas y anima a los maestros a crear textos adaptados a su realidad socio-cultural.

4.6. La naturaleza y la práctica

Toda investigación es una práctica autocrítica, y por ello exploratoria e inquisitiva, en palabras de Lipman. Algunos aspectos de la investigación son más experimentales que otros. Y la investigación generalmente es social comunitaria, pues se erige sobre los basamentos de un lenguaje, sobre operaciones científicas, sobre sistemas simbólicos, de medición, etc., que son indudablemente sociales. En primer lugar lo haríamos como intencional, que es un proceso orientado a producir un producto. En segundo lugar, el proceso tiene una dirección, se mueve orientado por los argumentos, el proceso no es puramente conversacional disputativo, sino dialógico, posee una estructura y reglas procedimentales. En tercer lugar están las implicadas de la racionalidad y la creatividad, finalmente la cuestión de cómo operativizar el pensamiento crítico y creativo a través de la comunidad de investigación.



La práctica educativa siempre estará ligada a los libros, por ser este un instrumento de fuerte presencia y tradición, Lipman nos advierte en este sentido. “El libro ha de ser fresco, directo e impactante más que mancillado por segundas manos, debería alumbrar el ingenio de la experiencia infantil en vez de mostrar versiones disecadas de experiencias adultas; debería resonar todo tipo de ideas provenientes de toda clase de mentes; representar dramáticamente el encuentro la mente infantil y la materia de estudio y rastrear el argumento hasta donde se pueda.” Lipman (1991, 228).

Si repensamos objetivamente lo que nos dice Lipman tendríamos que prepararnos para una transformación radical de la concepción textualista de nuestras escuelas, y la noción de que el texto es la base de todo el aprendizaje. El autor no rechaza en sí la presencia de los textos, lo que señala es que deben cumplir con una renovación en su enfoque de una forma profunda y cabal. Esto es posible cuando revisemos el currículo a profundidad, para analizar todo lo relacionado con lo que implica su logística: textos, programas, metodologías, propósitos, etc. Además, revisar los contenidos, para saber si siguen siendo verdaderamente los adecuados para nuestros niños(as),

si responden a los constantes avances científicos, tecnológicos, investigativos, ¿Quién elige los contenidos que debemos presentar a los niños? ¿Bajo cuáles criterios se seleccionan?

4.7. La Comunidad de Investigación

La comunidad de investigación se da en situaciones, en campo, en totalidades contextuales. La situación es un todo por medio de una “cualidad omnipotente inmediata” (Dewey). Podemos inferir que estos tres elementos: situación, campo y contexto son los que posibilitan que la comunidad de investigación exista y que cada una es irrepetible y tiene sus exigencias propias y dirección, lo que hace que cada sujeto tenga una presencia cualitativa.

Las enseñanzas de Dewey nos muestran que el progreso de una Comunidad de Investigación se rige por la cualidad gestaltiana de la unicidad y la inmediatez de la situación de la experiencia investigativa, y aprendemos de Mead que la comunidad de investigación en contextos educativos discute activamente la cuestión bajo examen. (Lipman, 1991; 307).

La comunidad de investigación (C.I.) se da en el aula y no debe estar asilada del contexto, sino más bien integrada al mismo. Cada una tiene sus características únicas y propias y coloca a los integrantes en unidad y a la vez en condición de disentir críticamente, si el sujeto lo cree pertinente. Esto es así porque está guiado por criterios que lo colocan en libertad de pensamiento, sin socavar el respeto que se le debe, y a través del diálogo se expresa con autonomía.

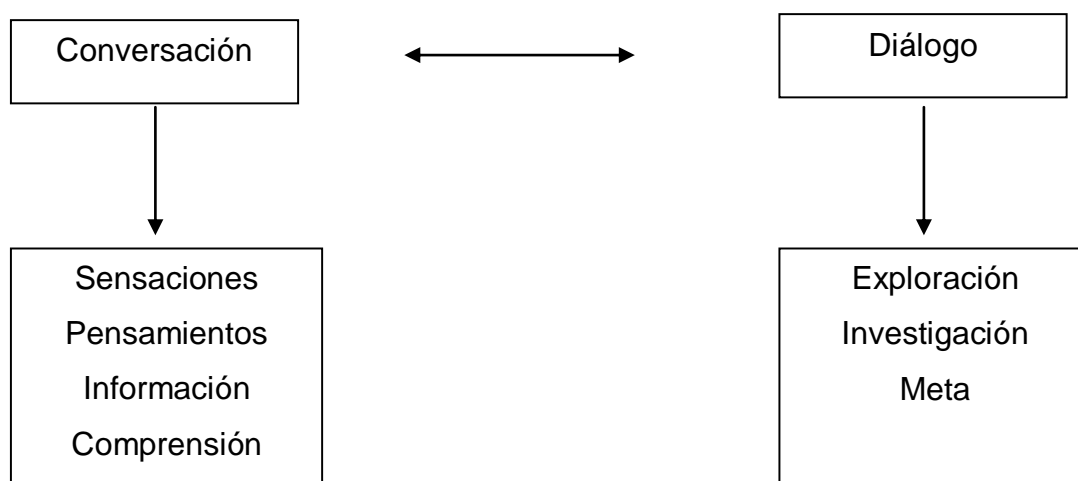
Es el momento donde debemos establecer una diferencia entre conversación y diálogo, y es así Lipman (1991; 309) lo plantea: “Una conversación es un intercambio de sensaciones, de pensamientos, de información, de comprensión. Un diálogo es una exploración, una investigación, una indagación. Los que conversan se implican cooperativamente, como los tenistas en una partida. Aquellos que entran al diálogo lo hacen colaborativamente, como abogados trabajando conjuntamente en el mismo caso. La meta de los jugadores es mejorar en la clasificación. La finalidad de los abogados es resolver el caso. La lógica del diálogo halla sus

raíces en la lógica de la conversación; tal como plantean Paul Grice y Ruth L.Saw existe una lógica cada vez más pronunciada e intensiva a medida que nos desplazamos de la conversación al diálogo. Grice nos aconsejaba que nos dejemos guiar por las exigencias implícitas que captamos a lo largo de la conversación como elementos orientadores de nuestras contribuciones comunicativas. Estas podríamos resumirlas en cuatro categorías: cantidad, cualidad, relación y modo.”

Ruth L. Saw nos aporta una interesante interpretación de las condiciones que posibilitan la conversación, además nos advierte que debe tener absoluta inocencia frente a cualquier interés. Debe guiarse por sí misma y estar libre de manipulación. Debe establecer una relación de simetría entre los interlocutores.⁴

Si reflexionamos sobre este planteamiento veremos que básicamente la conversación lo que debe guardar es la inocencia, la pureza en sentido estricto. Quedan excluidas de esta categoría cualquier intento de persuasión o modificación del interlocutor y se colocaría como la antítesis del discurso retórico.

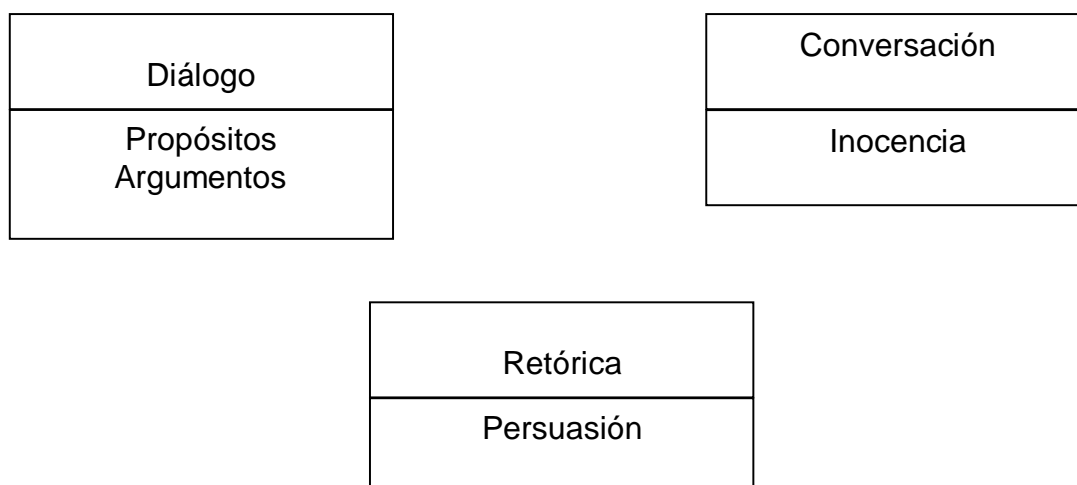
Se establece claramente que no son iguales el diálogo y la conversación y así lo podemos ver en este gráfico, donde observamos la caracterización de ambos.



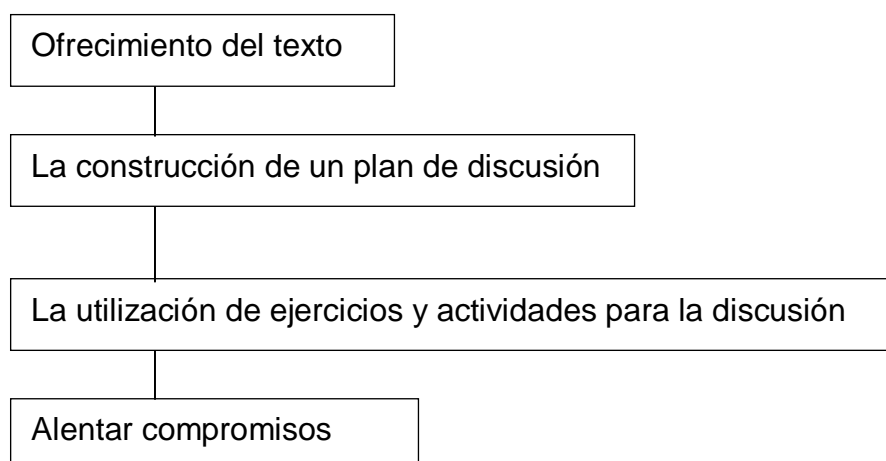
⁴ (1962) Conversation and Communication Conference Inaugural en Birkbeck College, reedited en thinking: The Journal of Philosophy for Children, 2.1, 54-55.

El nivel de complejidad del diálogo, supera el de la conversación, y en el último lo que debe primar es la “inocencia”, mientras que en el diálogo lo que prevalece es una meta.

El diálogo se colocaría entre ambos, pues no está libre de propósito y muy bien puede implicar argumentos que pretenden persuadir de algo. El diálogo a diferencia de la conversación, es una forma de investigación allá donde se de, nuestra conducta dialógica no puede darse sin la consecución de ciertas metas. Lipman (1998; 312)



Por último, Lipman (1998; 320-321) nos llama la atención sobre el valor de lo deliberativo en la Comunidad de Investigación y nos propone estos estadios.



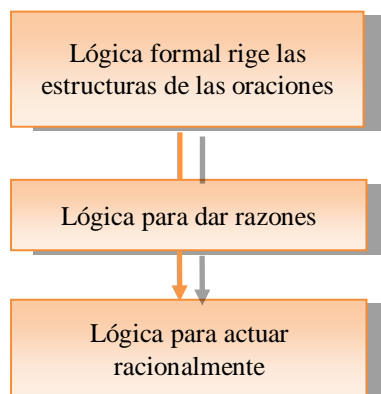
Pero ¿qué es lo deliberativo? Inferimos que sólo en la Comunidad de Investigación, conociendo los estadios que se presentan, a veces con fronteras difusas, podemos comprender la importancia de la deliberación. Su riqueza, los valores éticos que ella envuelve y la oportunidad que ofrece a los niños(as) de enfrentarse a ideas encontradas, donde el maestro(a) es un mediador respetuoso y tolerante. La educación verdadera se forja en un aula donde la libertad y la tolerancia sean capaces de elevar la autoestima del sujeto, donde el clima escolar respete al estudiante contestatario. La deliberación es una reflexión profunda que nos conduce a tomar decisiones de forma más asertiva.

4.8. FpN y Lógica

La palabra lógica es muy usual en nuestro argot popular, quizá por el anhelo colectivo de que los hechos de la vida cotidiana sigan esa línea de coherencia que todos esperamos. Ciertamente la lógica que hemos aprendido de forma más que efímera en nuestras clases de historia de la filosofía en el bachillerato (Media) no resultaron nada atractivas. Por el contrario, resultaron ser terreno árido y complicado. Otra cosa es cómo el programa de Filosofía para Niños aborda la lógica, y cómo rescata la coherencia cuando se piensa, habla y actúa. La lógica está ligada a la pregunta y al pensamiento deductivo.

Si observamos este aviso en un hotel: “No se aceptan mascotas”. Debes saber de inmediato que no puedes ir con tu perro, porque todos los animales domésticos de compañía, son mascotas. Tan sencilla inferencia fue producto de la lógica. Lipman (2002, p.211) nos dice que el dominio de la lógica equipa al lector con herramientas poderosas para la extracción de significados preciosos a partir de lo que se ha leído.

En Filosofía para Niños la lógica tiene tres significados.



Lipman (2002,p.229)

Lipman insiste en que el principal papel de la lógica en el programa FpN es ayudar a los niños a descubrir “que pueden pensar sobre su pensamiento” de una manera ordenada, estructurada y clara. Y establece una diferencia entre la lógica formal tradicional, que es un libro de texto con reglas para memorizar y aplicar, y la lógica en Filosofía para Niños donde se presenta en

una novela y se invita a los niños a crear sus propios ejemplos para ilustrar las reglas. Las novelas Harry y Lisa son ejemplos de cómo el programa FpN trabaja la lógica formal.

Los niños, niñas y jóvenes a través de una lectura amena descubren la lógica para el pensamiento, pudiendo inventar ellos mismos situaciones originales, usando los personajes dados u otros que le puedan ser más atractivos. El logro de esto significa dos cosas importantes, fortalece la independencia de pensamiento e incentiva la creatividad. El papel del profesor (a) consiste en el análisis de los ejemplos para convertirse en guía del proceso. Un (a) guía cuidadoso(a) que con precaución y audacia acompañe al alumno (a) hacia su propio aprendizaje y auto-corrección. Otro aspecto muy importante que advierte Lipman es “que los niños son especialmente vulnerables a las críticas si uno de ellos falla. Un profesor debe tener cuidado para no destruir con una crítica inadvertida los primeros pasos de la auto-conciencia, del pensamiento organizado. Antes de someter a prueba un ejemplo del niño, una profesora debe establecer una relación de confianza mutua y respeto por las opiniones entre los niños de su clase y entre los niños y ella”. Lipman, (2002; 231).

El fortalecimiento de la autoestima y la aceptación del error como una oportunidad para rectificar, y lograr la autocorrección, es lo que creará un clima de confianza y respeto en la Comunidad de Investigación. Si el (la) maestro(a) se muestra demasiado impaciente o autoritaria mermará esa dinámica armoniosa, que es responsable del éxito de esa parte importante de la lógica formal, tal como lo propone el programa de FpN a través de sus historias noveladas.

Lipman, (2002, P. 232), nos aclara que “sería un error suponer que la lógica formal por sí sola iba a promover el pensamiento filosófico. Mientras que la lógica formal puede servir como un medio eficaz para ayudar a los niños a darse cuenta de que pueden pensar de una manera organizada, no nos da las claves para saber cuándo es útil y apropiado pensar de acuerdo con las reglas de la lógica formal y cuándo es simplemente absurdo. El pensamiento crítico solo llega a ser pensamiento filosófico cuando es consciente de las limitaciones

de sus propios patrones críticos. Y la lógica formal sola no nos proporciona semejante discernimiento”.

Aquí Lipman hace dos puntualizaciones relevantes con relación a la lógica formal y sus limitaciones y al pensamiento crítico, y las claves que lo llevan a la categoría de pensamiento filosófico. Es muy importante rescatar esas conceptualizaciones porque muchas veces presentamos el pensamiento crítico como sinónimo de pensamiento filosófico y viceversa, pero no es correcto hacerlo, porque el pensamiento filosófico está por encima del pensamiento crítico, por reconocer las limitaciones de los patrones críticos. Si pensamos en que nuestro pensamiento no está terminado, que puede ser revisado, que es flexible y mejorable, muy probablemente hemos logrado un pensamiento filosófico, en el que la lógica formal, sin dudas, juega un papel destacado.

“La lógica silogística gobierna las ocasiones formadas por un sujeto y un predicado nominal”. Lipman, (2002; 233). Filosofía para Niños usa la lógica silogística en las ocasiones que inician con “todos”, “algunos” o “ninguno” y emplea las formas verbales del presente del verbo “ser”, así lo afirma Lipman cuando nos da varios ejemplos:

Todos los dragones son animales fantásticos.

Algunos caballos de carrera son lentos al principio.

Ningún gato es un ratón.

Veamos que también podemos normalizar las oraciones reescribiéndolas y agregando el factor de contradicción.

Ejemplo:

Algunos dragones no son animales fantásticos.

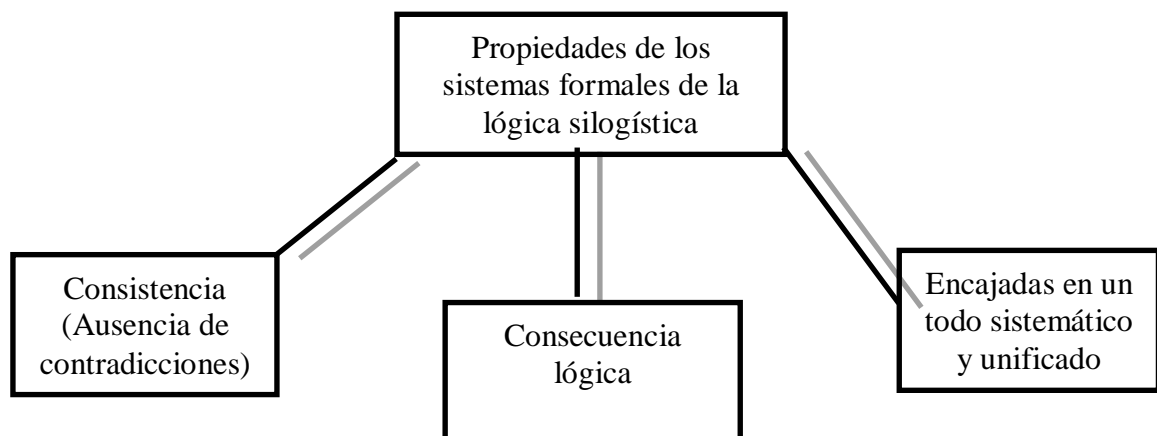
Ningún caballo de carrera es lento al principio.

Ningún gato es un ratón.

Hay oraciones que se resisten a ser normalizadas y según Lipman hay consenso en que en la lógica silogística existe esa limitación. Veamos el cuadro a continuación de las oraciones citadas.

Oraciones con sujetos individuales Ej: Sófocles fue un dramaturgo
Oraciones que expresan relaciones Ej: Manuel está debajo de la mesa
Oraciones con cuantificadores mixtos Ej: Todo el mundo odia algo.
Oraciones no descriptivas Ej: Por favor, quítame tu pie de encima

Lipman, insiste en que aprender las reglas de la lógica silogística ayuda a los niños a comprender los modelos de clasificación y los estimula a usarlos con sentido. Debemos advertir una situación que puede darse y es la siguiente: el (la) profesor (a) no siempre está entrenado, por eso es fundamental el adiestramiento y capacitación de los docentes para proveerlos de las guías de preguntas que son herramientas que les permiten una aplicación razonable y significativa.



El cuadro anterior es un resumen de las características fundamentales de la lógica silogística. La consistencia se refiere a que no admite contradicciones. Por ejemplo si se dice:

Todos los niños son humanos

No acepta la contradicción de

Algunos niños no son humanos.

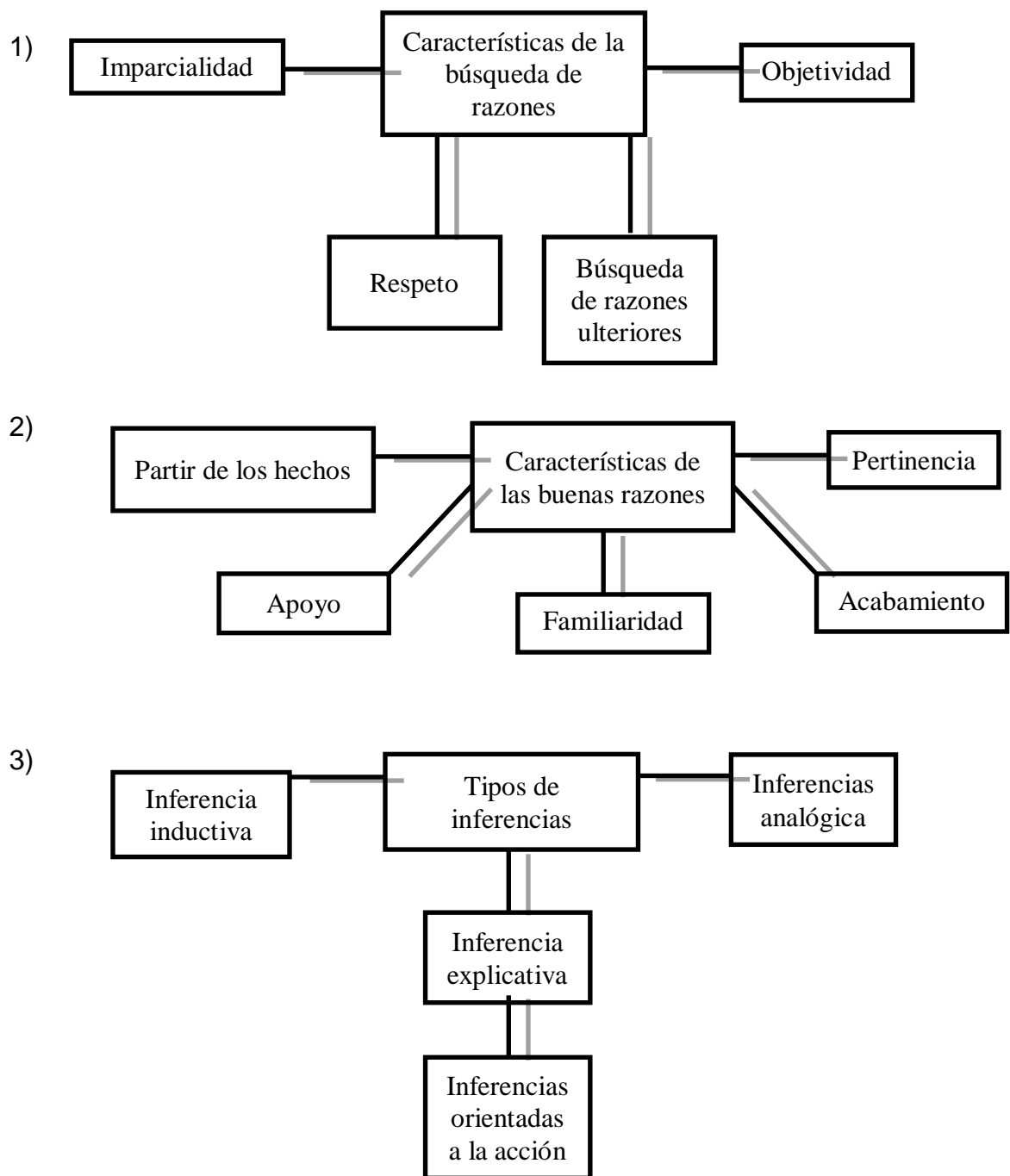
La consistencia en la lógica silogística es como la coherencia que esperamos que las personas tengan en su vida cotidiana. Si una persona afirma algo, pero lo negara sin explicación, la gente se quedaría bastante sorprendida. Lipman, (2002, P. 235).

Ciertamente, las personas caen en una incertidumbre con la gente que cambia sin un motivo aparente y justificable. Esto crea confusión, pues la inconsistencia verbal es la generadora de ciertos niveles de incompreensión. Las reglas de la lógica no son compatibles con un pensamiento díscolo e insustancial.

La consistencia lógica se refiere a las relaciones entre las oraciones, cuya característica es no llevar de una oración verdadera a una falsa. El uso de la lógica silogística permite a los niños detectar el pensamiento errado. En cuanto a la consistencia, esta se refiere a “en primer lugar las reglas como expresiones de relaciones matemáticas entre conjunto; en segundo lugar, como expresión del significado lógico de “todos” “algunos”, “no” “son” y por último como descripción de ciertos modos de pensamientos”. Lipman, (2002; 237). En la novela Lisa podemos encontrar ejemplos de lógica silogística, pues son planteadas situaciones en la vida cotidiana, que las hacen comprensible.

Harry y Lisa y todos los libros del currículo de Filosofía para Niños, a través de lecturas sencillas y amenas, nos plantean también el enfoque de las buenas razones y las características de la búsqueda de los tipos de inferencias.

Veamos el siguiente cuadro sobre la lógica silogística.



En el cuadro uno podemos ver las características de las búsquedas de razones. La imparcialidad como primera cualidad, pues permitirá tomar en cuenta todos los comentarios, libre de prejuicios que puedan contaminar el proceso. La objetividad porque a través de ella la investigación desecha ideas preconcebidas.

El respeto por las personas, tomando en cuenta la opinión y las sugerencias, pues la exclusión de uno(a) de los actores puede redundar en la

distorsión del resultado de la investigación. Por último, la búsqueda de razones ulteriores, que deja siempre abierto el proceso, animando a los miembros del equipo a realizar investigaciones posteriores, que puedan enriquecer y/o modificar el resultado de la investigación. Estas cuatro características para la búsqueda de razones, son la base que permite una investigación basada en la lógica. Luego de halladas éstas, deben cumplir con las características de las buenas razones: partir de los hechos, pertinencias, apoyo, familiaridad y acabamiento.

La lógica silogística da gran importancia a los tipos de inferencias. Lipman, nos dice que las inferencias inductivas van normalmente de lo específico a lo general, una generalidad que se proyecta más allá de los evidencias dadas en el caso específico, en Harry aparecen varios ejemplos. Y nos sigue señalando que las inferencias analógicas dan por supuesto unos parecidos pertinentes entre dos tipos de cosas diferentes y concluye en un parecido ulterior. Las inferencias explicativas consiguen respuestas a preguntas como “¿Por qué ocurrió eso?” o “¿Por qué está pasando esto?” se presume que la naturaleza exhibe ciertas regularidades y se relaciona con un suceso que se debe explicar con una regularidad específica. Las inferencias que orientan a la acción simplemente persiguen justificar el accionar de alguien. En Lisa nos encontramos con este tipo de inferencia y eso motiva el dilema sobre el vegetarianismo y su entorno familiar, que es todo carnívoro.

El programa de Filosofía para Niños presenta la lógica como un medio de organizar el pensamiento, evitando el prejuicio y defendiendo las ideas con objetividad. A través de novelas conocemos lo que es el pensamiento con reglas, pero también otros tipos de pensamientos, lo que permite a los lectores analizar comparativamente las diferencias de ambos, sus ventajas y desventaja. La lógica no llegará a los niños (as) como conjunto de reglas frías, sino a través de ejemplos de la vida práctica, cercanos a los chicos y chicas de esas edades que los ayuda a su desarrollo académico y social. Concluimos con esta cita de Lipman (2002;257) “El pensamiento regido por reglas es ejemplificado por el descubrimiento y el desarrollo de la lógica formal. Pero hay muchas más cosas para el pensamiento reflexivo aparte de la lógica formal del mismo modo en que hay reglas explícitas de la lógica formal, uno puede hablar

de los procedimientos implícitos de las buenas razones que afectan a cuestiones como la continuidad de la investigación, escuchar a los demás y pensar lo que tienen que decir y pensar por sí mismos.”

4.9. FpN y Creatividad

Según el psicólogo Michaly Csikszentmihaly, lo que caracteriza a una mente creativa es su complejidad y define sus características así:

- Cantidad de energía física y necesidad de silencio y repaso.
- Dominio experto en muchas situaciones e ingenuidad en otras.
- Responsabilidad (disciplina) e irresponsabilidad (juego).
- Imaginación y fantasía muy desarrolladas, pero también un agudo sentido de la realidad.
- Extrovertido e introvertido.
- Humilde y orgulloso.
- Androginia psicológica: manifestaciones masculinas/femeninas.
- Agresividad y protección.
- Sensibilidad y rigidez
- Dominación y sumisión
- Pasión por el trabajo y mucha objetividad respecto a el.
- Apertura y sensibilidad ante el mundo, lo que proporciona al mismo tiempo mucho placer y mucho dolor.

Luego de este preámbulo donde seguramente hemos visto retratado más de algún conocido, o a nosotros(as) mismos(as), resulta innegable que esta caracterización nos presenta el prototipo del creativo(a). En la actualidad se ha generalizado la asociación de la idea de creatividad al mundo artístico,

especialmente a las artes plásticas, y/o musical. Es cierto que para estas actividades se necesita mucha creatividad, pero ésta no es privativa de ella.

Por ejemplo, en el campo científico es mucha la creatividad empleada para producir los nuevos paradigmas que han revolucionado la humanidad en el campo tecnológico. En todas las áreas de la ciencia podemos hablar diversos personajes que con creatividad han innovado en el mundo de las ideas. ¿Tuvo que ser creativo Albert Einstein para crear su teoría de la Relatividad? Sí, y lo era tanto que sólo necesitó una mesa de cocina de su pequeña casa en Berna, para comparar la visión que se tenía de la física. El movimiento del tren, el reloj y el contexto, fueron piezas claves para esta teoría que hasta hoy trae a muchos de cabezas. La creatividad es por tanto una característica fundamental del pensamiento científico y por lo tanto de la filosofía. A más creatividad, mayor profundidad y complejidad de pensamiento. Lipman llama al pensamiento asociativo como divergente, porque, propone, innova, desafía, reta. Filosofía para Niños incentiva y promueve el pensamiento creativo alternativo, divergente. La creatividad filosófica necesita de la metáfora, así lo afirma Hausman en su libro Estudios de la Creatividad “Tomando la metáfora como modelo, podríamos intentar lo que puede llamarse un “dar cuenta” de la creatividad. Lipman cita a Peirce para recordarnos que hay dos tipos generales de razonamiento: el explicativo y el extensivo. El explicativo puede ser la deducción, pues parte de una realidad implícita en las premisas. El extensivo contiene argumentos analógicos o inductivos, pues desarrolla las ideas más allá, por lo cual nos conduce a una experiencia posible, relacionada, de forma proyectiva, es aquí donde surge el pensamiento creativo.

“Si las metáforas y las analogías son modelos de explicación del significado y si esta ampliación es la que está implicada en la creatividad, entonces tal vez las metáforas y las analogías, además de lo que de hecho representan, sean, en un sentido ilocucionario, metafóricamente representativas de la creatividad en general. Lipman (2002, p.344). Esta afirmación es comprobable si observamos en las clases de Filosofía para Niños, la cantidad de analogías y metáforas que surgen en el momento de discusión filosófica y estas son representaciones de la creatividad del niño.

Gardner establece que los niños al hacer analogías parten primeros de lo conocido. Los adultos lo que tratamos de hacer es convertir lo desconocido en algo “normal”. La diferencia es que si un niño(a) al ver un unicornio dice que es un caballito con un cuerno, el adulto dice que es una figura mitológica. La creatividad necesita de metáfora y de analogías porque éstas hacen posible el análisis, la contrastación, y la identificación de falacias. Tanto el pensamiento explicativo como el extensivo, son la base del pensamiento filosófico creativo. Exponer a nuestros niños(as) a discusiones filosóficas los lleva a niveles de abstracción que ponen a prueba su inventiva, donde hacen uso adecuado de su repertorio de términos, además de que sus argumentaciones deben ser coherentes.

El incentivo permanente de las ideas, del buen juicio y razonamiento, en la Comunidad de Investigación dejan a los adultos perplejos, por la profundidad de las ideas de un(a) niño(a). Las clases de FpN son verdaderos laboratorios donde cada miembro tiene su rol y como se siente respetado(a) da rienda suelta a su creatividad para plantear sus ideas de forma organizada y sin temor. Las creaciones colectivas son muy valoradas. A la voz de “había una vez”... los chicos se esfuerzan por escuchar a sus iguales y a la vez ir reconstruyendo esa historia para aportar situaciones y/o ideas creativas. Este ejercicio, en su primera parte oral, y luego escrita por su relator, nos puede revelar el progreso que experimentan con el programa, ya que a medida que están expuestos al mismo, sus aportes son mas juiciosos, lógicos, coherentes, más profundos. En fin, denotan madurez intelectual y en lo tanto pensamiento creativo. Una experiencia muy interesante fue la creación el cuento “Lluvia de chocolate en la Zona Colonial”. Ahí se pusieron de manifiesto desde el entorno natural y cultural, hasta el ciclo del agua. Sin dejar de pasearnos por la lógica, las falacias, el buen juicio, la pertinencia, permeado por el pensamiento de orden superior.

Este tipo de experiencia permite a los niños la cultura de la propuesta, del desarrollo de las ideas y la audacia del pensamiento divergente. Esto nos posibilita conocer las capacidades cognitivas: su comprensión verbal escrita y hablada, su razonamiento y su nivel de simbolización e imaginación, unido a la

parte afectiva donde se observan y expresan sus sentimientos y valores como la autonomía, confianza, cordialidad, tolerancia, entre muchos otros.

Origen de la Creatividad

La creatividad sigue siendo un enigma para los estudiosos. Cómo se produce y qué la genera. Si bien es cierto que condiciones externas especiales pueden estimularla, el factor intrínseco de la persona sigue jugando un papel fundamental y a la vez indescifrable. ¿Qué fue lo que pasó con Mozart en su niñez? ¿Cómo fue capaz de crear a tan temprana edad, piezas musicales sorprendentes y complejas? ¿Poseía una predisposición especial o fue el medio que determinó la consolidación del genio? En verdad pensamos que fue la unión de ambos, pero sin duda, el factor genético fue fundamental, pues de no existir este, por mucho estímulo que recibiera, muy probablemente terminaría siendo un músico más. El caso de Da Vinci es otro buen modelo. Leonardo es considerado uno de los genios más increíble de nuestra civilización.

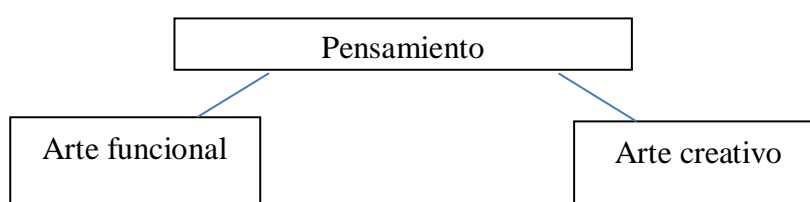
Hombre del Renacimiento, fue el prototipo del investigador y si bien nos ha cautivado por sus aportes en las artes plásticas, no sería justo reducir su obra a esa área. Este hombre posee una larguísima lista de inventos, de investigaciones científicas, que más tarde han servido para hacer posibles máquinas modernas como el avión y el submarino, entre otras.

La escuela es en cierta forma responsable de retomar el tema del desarrollo y potenciación de la creatividad. Esto mediante programas como FpN donde se instale la cultura de la pregunta y la investigación. En palabras de Lipman podemos ver claramente que existe un punto de encuentro con la creatividad y parten de que la articulación de criterios requiere un compromiso intelectual, un razonamiento. La autocorrección es un proceso de reflexión y de análisis. Solo puede darse basado en el pensamiento de orden superior. Podríamos afirmar que la creatividad debe y estará presente en esta compleja articulación. Filosofía para Niños ha estructurado su currículum desde la perspectiva de la teoría de los esquemas (David Rumelhart) y así podemos verlo en sus novelas. Lipman dice que agrega además un carácter de la Gestalt que exige contribuciones participativas y creativas. Esto así, porque la memoria

humana está construida en esquemas que nos dan el conocimiento y el significado y determinan nuestros prejuicios y percepciones y que a la vez nos permite la transferencia del conocimiento. Los “primeros que filosofaron” como decía Aristóteles dieron a la filosofía un carácter crítico, creativo y ético. Esta trilogía sustentada en la praxis conforman lo que fue la vida del pueblo griego. Retomar la práctica de filosofar en la escuela, debe convertirse en un estilo de vida rechazando ciertos comentarios peyorativos del lenguaje coloquial donde se identifica al “filósofo” como al que muchas veces tiene un discurso aéreo. La filosofía puede hacer la conexión de lo crítico a lo creativo. Es por esto que reconocemos que la contribución de Lipman es invaluable, pues a través de estas novelas esquematizadas logra “contar para niños” esos mismos planteamientos de hace dos mil años. Nuestra tarea no es ver la caricatura de la filosofía que quiere hacer la mayoría, sino reivindicarla para la escuela y descubrir junto a los pequeños, sus tesoros.

El pensamiento funcional y creativo

El pensamiento se comporta a veces como un arte funcional, otras como un arte creativo. Es funcional del mismo modo en que un músico se preocupa de seguir el criterio de máxima adecuación a la partitura y es creativo cuando pretende la máxima originalidad. Esto mismo sucede con el pensamiento. Podemos ponderar un texto, intentar descubrir su significado más inexpugnable y con ello funcionamos estrictamente; pero también podríamos inventarnos una nueva hipótesis o escribir ensayos ingeniosos, resultando entonces mucho más que compositores funcionalistas. Al analizar el pensamiento hemos de tener presentes ambas dimensiones (Lipman, 1997;126).



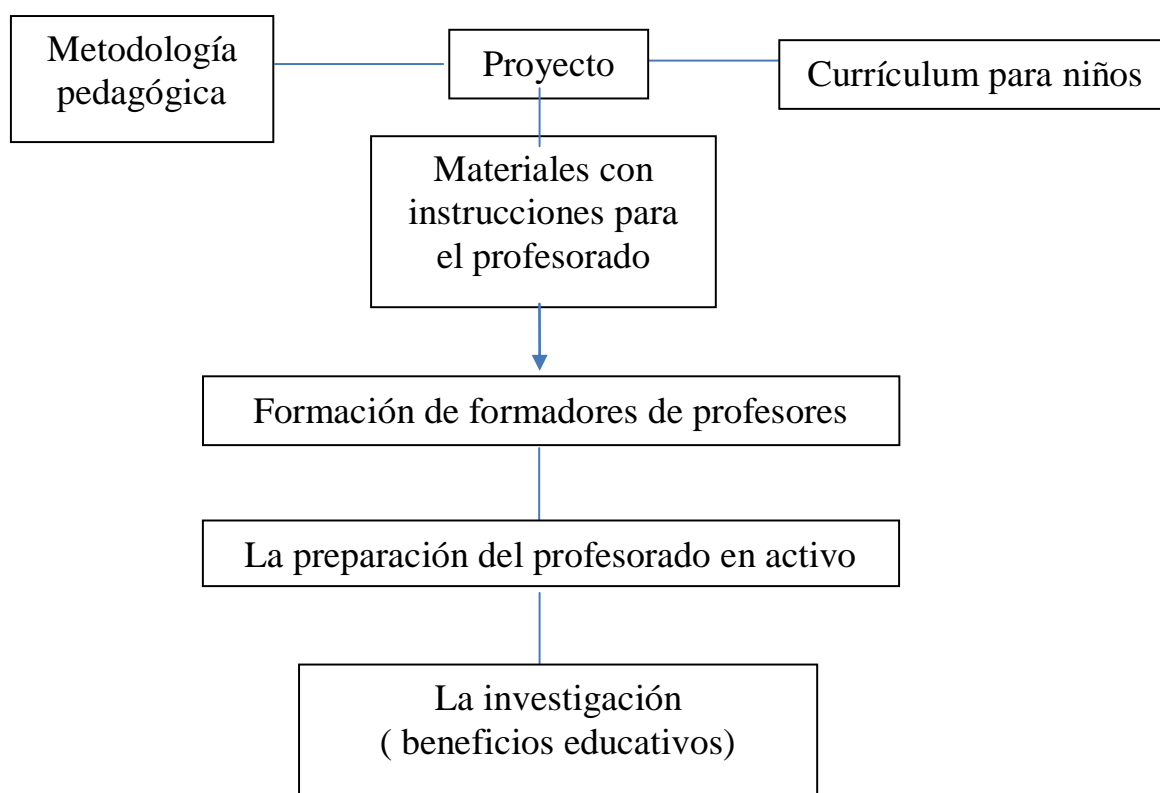
Si interpretamos esta perspectiva de Lipman sobre el pensamiento, concluiremos en una dimensión pragmática (funcional) y una dimensión teórico-simbólica (creativa).

Ambas dimensiones estarán presentes en cualquier obra ya sea en el ámbito de las artes o de las ciencias; insistimos en que a las mentes creativas debemos los grandes inventos, los descubrimientos, los giros filosóficos relevantes, las propuestas políticas innovadoras, entre otras. Originalidad y rigor van de la mano, en el momento creativo, por más extravagante que nos parezca la idea, cuando es válida estará signada por estas características. El fondo y la forma quedan en cierta manera cubiertos por este enfoque.

Filosofía para Niños trabaja la parte creativa, pues sus preguntas dirigidas hacia lo propositivo, permiten a los(as) alumnos(as) dar rienda suelta a su imaginación, esto es posible en un ambiente de libertad, confianza y escucha respetuosa de las ideas. Cuidar además que el disenso no sea motivo de represión, discriminación o exclusión. La libertad verdadera debe ser vista como uno de los valores que garantice una actitud de tolerancia. La autocorrección es posible en este ambiente, porque el(la) niño(a) se siente considerado(a) y esto estimula que vea como factible revisar su postura, reconsiderarla y autocorregirla, desde una ética autorreguladora, no prescriptiva o convencional. Pero qué es la creatividad filosófica, es la ampliación del significado, ya sea a través de analogías y/o metáforas, donde quede de manifiesto las habilidades interpretativa, argumentativa y propositiva; iniciemos nuestras discusiones filosóficas, pero proyectémosla hacia algo más que concrete, que “materialice” lo creativo. Seamos partidarios de realizar proyectos basados en ideas, investigaciones, estímulo de la inventiva.

Los(as) niños(as) deben tener no solo un discurso filosófico; sino además una conducta filosófica, una actitud. Sócrates hablaba de una forma de vida. En verdad esto solo es posible si se inicia este programa desde la más tierna infancia (Nivel Inicial). La actitud filosófica marca la diferencia y a nuestros pequeños esto no les resulta raro, ni ajeno, porque la filosofía está en su propia naturaleza. De ninguna manera podríamos pretender que nuestros chicos, se comporten como acartonados académicos, el hecho simple de potenciar su creatividad y razonabilidad son momentos pedagógicos

perfectamente observables, que marcan el cambio de actitud en los niños. Por otra parte el tema de la formación del profesorado será siempre un “handicap” pues poseemos Facultades de Ciencias de la Educación que sólo enseñan la Filosofía Básica y Filosofía de la Educación. Hasta el momento ninguna de nuestras universidades ofrece Filosofía para Niños como especialidad, maestría o doctorado. Pero quizás la formación de “Animadores filosóficos” pueda ser una salida creativa. Lipman plantea un proyecto innovador donde aparecen estos elementos constitutivos.



Las claves de este proyecto sería un currículum, que si bien responda a los viejos temas, cada uno de sus miembros ofrezca su aporte tomando en cuenta la discusión como metodología, con una presencia del profesor(a), materiales adecuados al programa tanto para los niños como para los profesores, formar a los formadores, esto es preparación de profesores, al menos por 2 años, investigación educativa para poder conocer sus niveles de razonamiento, su creatividad y actitudes sociales.

Pensamiento Crítico y Creativo

Existe una continuidad entre el pensamiento crítico y el creativo, pues se interpretan mutuamente. El pensamiento creativo contiene elementos de cálculo metódico y racional y el pensamiento crítico contiene elementos de espontaneidad intuitiva. (Lipman 1998; .140). Antes citábamos la filosofía como una mediadora entre pensamiento crítico y creativo, quizás sería bueno proponer como una situación superior el pensamiento filosófico. Comúnmente asociaríamos todo lo metódico y racional a lo crítico, la espontaneidad intuitiva a lo creativo, sin embargo Lipman lo plantea al revés. Es interesante reflexionar en este sentido, para despojar de una vez por todas lo creativo de una vestidura puramente artística y comprendamos que este tipo de pensamiento está regido por el rigor, aunque no siempre sus manifestaciones así lo expresen, o simplemente parezca lo contrario. La misma forma dialógica que existe entre otras ramas del saber se repite en el caso del pensamiento crítico y creativo.

El pensamiento crítico frecuentemente se orienta hacia la construcción de algoritmos que eliminan a su vez la necesidad del juicio, mientras el pensamiento creativo se orienta por procedimiento heurísticos que lo que buscan es el éxito de la tarea y no los propios medios en sí mismas. Los algoritmos entonces pueden llegar a producir razonamientos sin juicios y darse también juicios vacíos de razonamientos (Lipman, 1998;229).

Lipman coloca el pensamiento creativo por encima del pensamiento crítico y esta afirmación nos revela que si en el pensamiento no existe la mediación del juicio, corre el riesgo de convertirse en un acto mecanicista. Santayana además nos dice que todos los juicios están constituidos por razonamientos y que todos los razonamientos maduran a través del juicio. Para llegar a un pensamiento creativo debemos pasar por un proceso ascendente donde intervienen elementos diversos.



Es posible lograr en el aula la convergencia de juicio crítico y creativo, Lipman nos da ejemplos de ejercicios para ordenar analogías de las más simples a las más complejas.

Veamos estos ejemplos:

- Los pensamientos son para los sujetos que piensan como los zapatos para los zapateros.
- La risita es a la carcajada como el gimoteo es al llanto.
- Las palabras son al cuento como las pepitas a las frutas.
- Las ideas son para los niños como la memoria de los adultos Lipman (1998, p.229).

Veamos algunos ejemplos de las que se han producido en nuestras clases.

- El agua es para la flor, como el médico para el paciente.
- La risa es para los niños como el aire para los pulmones.

- Las ideas son para la mente como la columna vertebral para el cuerpo.
- El conocimiento es para la vida como las alas para las águilas.
- El amor es para la humanidad como la clorofila para las plantas.
- El teléfono es para la vida actual como las señales de humo para nuestros indios taínos.

El desarrollo del pensamiento creativo desde las aulas, es una tarea relevante dentro del programa de Filosofía para Niños y todos los esfuerzos deben estar dirigidos al logro de este objetivo. De esta manera se formarán ciudadanos(as) conscientes de su rol en la sociedad, que contribuyan a la creación de un mundo regido por la paz y los valores universales.

Los valores están muy presentes en Filosofía para Niños. Desde que se inicia el conocimiento de este programa, sus lecturas noveladas, sus objetivos y metodología, se puede comprobar su presencia implícita en el mismo. Iniciaremos con el valor de la autoestima que debe instalarse en el carácter de cada niño y niña. Nathaniel Branden, psicoterapeuta y experto en el tema nos dice que la autoestima es el eje de la vida auténtica. Un (a) niño (a) que se sienta escuchado y respetado en el ámbito escolar, potenciara su capacidad de decisión, forjara su iniciativa personal y su autonomía de pensamiento. FpN trabaja en el fortalecimiento de la autocorrección y la autonomía con el fin de que los chicos no sientan temor de equivocarse y sean capaces de disentir y de argumentar a favor y/o en contra de una idea, siendo este ejercicio como normal y válido, dentro de un ambiente de tolerancia. Entendida la autoestima como un valor fundamental que fomenta un ambiente democrático, necesariamente habrá respeto y consideración.

Existe un vínculo estrecho entre nuestro accionar y la autonomía, y de cómo esto puede marcar la diferencia en el desenvolvimiento en la vida personal, social, académica. La clave de un ciudadano(a) que responda a valores éticos tendrá siempre una base en la autoestima y la autonomía.

Generalmente cuando observamos chicos (as) problemáticos(as), conflictivos(as), retraídos(as), casi siempre estamos en presencia de un(a) niño(a) o joven con baja autoestima, esto luego se traduce en problemas graves en la vida adulta. La escuela que fomente y trabaje este valor cumple con un deber invaluable que redundará en beneficios importantes cuando el (la) joven entra en la madurez y le toca afrontar roles sociales en su cotidianidad.

Lipman nos dice que los valores son para fortalecer el carácter y que no podemos llegar a ellos sin dar al niño las habilidades de pensamiento que le permitan la razonabilidad, como forma de practicar y hacer suyos los valores, desde su propia interioridad

Lipman en su obra “La Filosofía en el aula” nos hace la siguiente interrogante: ¿Se puede separar la educación moral de la investigación filosófica? La respuesta es no. Muy frecuentemente los profesores se quejan de que “la escuela no puede sola”, esa es una verdad.

Pero también es cierto que la escuela tiene una gran responsabilidad en el desarrollo moral de los(as) niños (as). El espacio escolar puede ser oasis o una continuación de la vida del niño(a), en algunos casos víctima de la violencia intrafamiliar, y éste reproducir los patrones en la escuela. Sin embargo, la responsabilidad del profesor(a) es crear un ambiente que desaliente la violencia y el niño se sienta acogido y protegido. Lipman nos dice que el niño que molesta a otros es problemático, calificado de patológico; esto es un error, lo que habría que hacer es investigar las causas de este comportamiento, de la situación por la que atraviesa. Es frecuente este tipo de casos en nuestras aulas y el profesor(a) no debe quedarse en la superficialidad de focalizar el problema en el niño, sin ir más allá e indagar las causas que originan su conducta.

El profesor que asume la responsabilidad de crear un ambiente de apoyo que permiten el desarrollo del respeto a uno mismo y del autocontrol, ha dado un paso hacia la educación moral. (Lipman, 2002; 263) Cuando hablamos de responsabilidad, respeto a sí mismo, a los demás y autocontrol, estamos frente a pilares que permitan la convivencia pacífica, clima ideal en la escuela, pues sin ellos, estaríamos en un ambiente de caos donde el niño(a) en vez de fortalecer su buen trato y amabilidad, desarrollaría actitudes desordenadas que

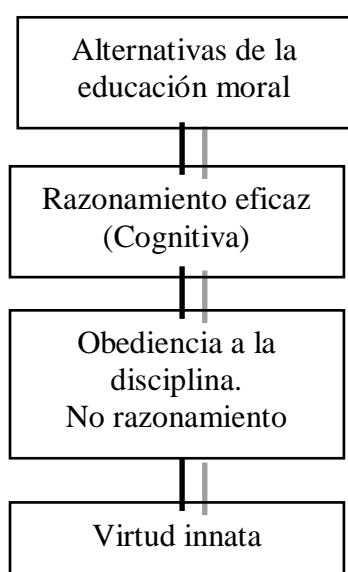
lesionen su persona y a su entorno. Es muy complejo el rol del maestro(a) en este momento histórico donde a veces nos parece estar en el reino del revés, pero si el docente se encuentra seguro de sus principios y no solo posee un discurso, sino una práctica a favor del desarrollo moral, podría crear en sus alumnos(as) confianza y afrontará con equidad conductas agresivas que pueden darse en el aula. Pero no nos quedemos en estos tres valores pues pueden resultar a la vista del lector muy conectivo, vayamos a los valores que desarrollan las habilidades sociales como son la solidaridad y la tolerancia. Como dice Victoria Camps el término solidaridad aún hoy resulta sospechoso, sin embargo es este el que desarrolla la empatía y le permite al individuo despojarse un poco de su yo para unirse al grupo, para ser más gregario y por tanto sensibilizarse de las carencias y necesidades por las que pueda estar pasando un compañero(a). Un(a) chico(a) solidario(a) muchas veces en su vida de adulto(a) lo sigue siendo. En esta sociedad postmoderna donde el culto al individualismo es lo propio, nos sorprendemos con actos de solidaridad inimaginables. Es por esto que vemos cómo grupos de jóvenes profesionales de todo el mundo viajan a ayudar a países pobres, sin pedir nada a cambio. Muy probablemente la escuela y/o las familias incentivaron ese sentimiento de solidaridad que les permite más tarde forjarse una vida altruista.

Oportuno quizá en este momento sería establecer una diferencia entre moral y ética. Adela Cortina nos dice que la moral es un conjunto de códigos o juicios que pretenden regular las acciones concretas de los hombres referidos ya sea a comportamiento individual, social respecto a la naturaleza, ofreciendo para esto normas de responder a la cuestión de qué debo hacer (Cortina: 1996: 89/ Hoffe 1994: 190); la ética constituye un segundo nivel de reflexión acerca de los códigos, juicios o acciones morales y en ella la pregunta relevante es por qué debo, esto es la ética, tiene que dar razón mediante reflexión filosófica (conceptual y con pretensiones de universalidad) de la moral es su especificidad y dar reflexivamente razón de él. (Cortina, 1996: 31, 200: 29 y 221/Hoffe, 1994: 99). La primera es moral vivida; la segunda moral pensada (Aranguren, 1997:3, 58-60).

Lipman no establece como tal una diferencia entre los términos moral y ética, sin embargo esto queda implícito pues es la ética donde se razona a

través de la discusión filosófica, para sustentar y comprender la moral, por lo que inferimos que más que insistir en el término de desarrollo moral lo replantearemos como desarrollo de la ética, por considerarlo más abarcador, en lo que respecta a los propósitos fundamentales de FpN. De lo que sí se ocupó Lipman es de planear las distintas perspectivas que existen para presentar a los maestros el desarrollo ético.

Actualmente los maestros están aturridos por la enorme variedad de alternativas en educación moral. Existen perspectivas puramente cognitivas, que presentan la moralidad como la obediencia y la aceptación de la disciplina, considerándola, por tanto, un asunto relativo no al razonamiento intelectual, sino al carácter. Otros consideran al niño como naturalmente virtuoso, de tal modo, que el buen comportamiento se seguirá de manera natural si las emociones no se frustran ni se reprimen, al tiempo que se realiza la sensibilidad para con los demás. (Lipman, 2002: 267).



Esta dicotomía peligrosa como la califica Lipman, desorienta a los profesores, pero añade que la educación moral es algo más que conocer reglas y obedecerlas. FpN trabaja la parte de discusión filosófica para crear en el (la) niño(a), conciencia y de que su desarrollo ético está concebido como parte de su autonomía. Esto tomando en cuenta lo aprendido del medio social, tanto escolar como familiar. Recordemos la importancia del ejemplo, que vale más

que todos los discursos. La coherencia que los chicos observen entre teoría y práctica, marcará la diferencia. Difícilmente podríamos enseñar puntualidad si llegamos siempre tarde.

Un referente ineludible al tratar este tema son las Etapas del Desarrollo Moral, según Kohlberg y que éste dividió en tres niveles; pre-convencional, convencional, postconvencional. Al igual que Piaget divide el proceso en etapas, seis en total y parte de una investigación donde establece que el desarrollo moral es permanente y se da durante toda la vida. Lipman nos dice que el desarrollo moral debe trabajarse desde la más temprana infancia y que como el niño(a) es un ser razonable, puede ir incorporando los valores desde un convencimiento personal y autónomo. Desde luego que eso no puede ser logrado dando listas de reglas pre-determinadas, donde los niños y niñas no estén involucrados. Estos son muy justos y cuando acuerdan sus propias reglas, las respetan, siempre que sea a partir de una discusión de cuáles reglas son necesarias, para que exista un acuerdo y sea posible la convivencia pacífica en el aula, en el hogar, o en otro contexto. Esto es solo un ejemplo. Las Etapas del Desarrollo Moral de Kohlberg si bien es cierto se basan en la razonabilidad humana, no deja de ser una teoría un tanto controversial. Consideramos que esperar un punto indeterminado de la vida adulta para alcanzar estos últimos estadios, es un poco dudoso, demasiado impreciso. Además ahí entra el elemento cultural ¿Es aplicable a todas las culturas? ¿Desde qué punto de vista está hecha? ¿Cuáles fueron las circunstancias, tanto históricas como contextuales, donde se desarrolló esta teoría? Estas son interrogantes que habría que profundizar.

Cuando estamos en la Comunidad de Investigación (C.I.) se nos presentan todo tipo de situaciones de orden moral, donde nunca faltan los dilemas. Los estudiantes a partir de estos pueden revelar sus principios éticos tomando en cuenta los elementos del dilema de cualquier tipo, real, hipotético, de análisis, de solución, etc. Los (as) profesores, que conocen el programa FpN pueden manejar sus clases con seguridad, llevando al aula una actitud de mediador- guía y escucha atenta, donde los chicos se sientan con la libertad de expresión real, sin temor. También tenemos que recordar, que como se promueve la autonomía de pensamiento, el (la) alumno(a) llega a la fase de

autocorrección mediante un proceso de autorreflexión y conocimiento. Los maestros deben ser facilitadores y clarificadores que atiendan a los(as) alumnos(as) de forma individual, pero a la vez tomando en cuenta el colectivo, sus aprendizajes, sus experiencias enriquecedoras, donde siempre están involucrados sus sentimientos y actitudes.

Aristóteles nos hablaba de virtud (areté) para referirse a los valores como actualmente lo conocemos y es en su obra *Ética a Nicómano*, donde magistralmente nos señala que las cualidades que nos caracterizan, nos permiten vivir con los demás. En sus tratados de ética nos dice también que el fin de todo no es solo la felicidad individual, sino la colectiva y que la primera no puede darse sin la segunda.

Lipman nos advierte que FpN no puede separarse de la educación moral y esto se logra porque proporciona al alumno(a) habilidades de pensamiento, de tal suerte que le permite conocer los aspectos lógicos para discernir la necesidad de objetividad, coherencia y globalidad de la situación. Le permite ver alternativas, tanto teóricas como prácticas. También le proyecta un reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad de la existencia humana de forma sistemática y que toda situación hay que analizarla desde los aspectos epistemológicos, estético, metafísico, entre otros. El programa FpN no entrega un recetario de reglas morales, sino que hace un diseño práctico para la misma. Además de esto, desarrolla en el niño el reconocimiento de los sentimientos de los demás, a través de diálogos filosófico y escucha atenta, dando cuenta de que la adquisición de conocimiento es casi siempre cooperativa. FpN es cuidadoso y respetuoso de que los alumnos(as) no expresen sus sentimientos si no quieren hacerlo, es por eso que introduce las lecturas de historias noveladas y así les proporciona un modo indirecto de comunicación que en cierto modo salvaguarda su individualidad y su privacidad. Es importante tener presente que no se debe obligar a los niños a revelar sus emociones personales, si éste no quiere hacerlo. Por último, una buena educación moral proporciona al alumno(a) estrategias para la vida que el profesor puede mostrarles, con el fin de ayudarles a conocer las conexiones que existen entre ellos y sus compañeros, entre ellos y los adultos y entre ellos y las costumbres e instituciones donde les ha tocado vivir.

Encontramos en este proceso una visión aristotélica (aunque Lipman acusa a Aristóteles de muy complejo y reivindica como sus teóricos a Dewey, Vygotsky; Wittgenstein, Ryle, Baier, De Morgan, Pierce entre otros) pues el programa insiste mucho en la parte cooperativa y le da mucha importancia a la interrelación de los factores personales y sociales para el desarrollo moral. Aristóteles también nos habla de esta dependencia y en sus categorías nos permite analizar cualquier situación de forma multifactorial, tal y como hemos visto en este modelo lipmaniano.

La investigación ética estudiantes-profesores nos permitirá asumir un compromiso a favor de la construcción de una nueva ciudadanía donde la cultura de la responsabilidad, el respeto, la autonomía y la justicia dejen de ser palabras huecas repetidas por profesores como preceptos cuasi-religiosos. Los modelos de héroes que habitan en la imaginación infantil, pueden ser inspiradores; pero para saber lo que significa el heroísmo, necesitará comprensión filosófica, como nos dice Lipman. La cuestión está en que sabemos que con la implementación de este programa desarrollaremos en nuestros niños y niñas una conciencia moral/ética desde su propia libertad individual, desarrollando además respeto y solidaridad por el mundo que le rodea.

Capítulo V: Filosofía para Todos y Todas.

5.1. Filosofía, una propuesta de expansión

Desde que surgió el programa de Filosofía para Niños de Lipman han sido muchos los seguidores alrededor de todo el mundo, Francia no podía quedarse atrás y ha reinventado y recreado FpN creando lo que han llamado Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF). En los años 1990, surge este movimiento que redimensiona FpN, pues propone la filosofía para todos y todas y la proyecta fuera del ámbito escolar. Este es quizás el más relevante aporte de NPF: filosofía en el café, en los parques, en las cárceles, en los hospitales, incluso hay una corriente de neuro-psiquiatría que usa la filosofía como terapia para enfermedades mentales. Además, vincula la filosofía a los Derechos Humanos. Esto podríamos llamarlo como el giro del enfoque francés; tan en boga y que se ha diseminado por toda Europa. Tiene su punto de encuentro en el Congreso Mundial de Filosofía y Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF), cuyos últimos eventos han sido celebrados en París con el auspicio de la UNESCO. Este organismo internacional ha planteado la vuelta de la filosofía a la escuela desde el año 2005, y es por esto que apoya esta iniciativa.

Jean Charles Pettier justifica el postulado de filosofía para todos con diversas razones. Desde el punto de vista sociológico para dar sentido a la existencia. Desde el punto de vista pedagógico para reorganizar la relación del alumno con las disciplinas y proporcionarles sentido. También desde una perspectiva psicológica, pues potencia el desarrollo intelectual e interconecta la razón y la inteligencia; y desde la perspectiva moral, pues desarrolla el análisis crítico de los valores, con libertad y autonomía. Luego, es posible la “educabilidad filosófica” de los jóvenes, como postula Michel Tozzi.

La legitimación del derecho a una enseñanza regida por la filosofía tiene en Francia sus teóricos más acabados. Este movimiento, diversificado en varias corrientes, fundamenta su carácter legal en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. J.C. Pettier nos dice que lo forman tres principios básicos: el hombre es por naturaleza libre; esta naturaleza se manifiesta en la sociedad; el derecho instaurado por la sociedad, que se denomina derecho “positivo”, debe por tanto ser congruente en el derecho “natural” correspondiente a la naturaleza humana (Estado de Derecho).

Este Estado de Derecho fomenta la libertad, permite conocer, analizar y buscar el sentido del mundo que rodea al individuo y su relación con este. Se supone que la naturaleza humana está concebida para vivir donde se respeten los derechos civiles e individuales y cuando esto no ocurre, la convivencia suele ser dictatorial, represiva, tiránica. Recordemos que los Derechos Humanos fueron concebidos en un momento crucial de la humanidad y Francia se constituyó, con su Revolución Burguesa, en la expresión de los anhelos de la libertad de gran parte de los países del mundo, con un efecto multiplicador que se extendió hasta América Latina. Este movimiento, cuya base filosófica está sustentada en el antropocentrismo, el racionalismo, el pragmatismo, el idealismo y el materialismo, no fue un hecho fortuito, sino que constituye la representación de lo que puede hacer el pueblo contra la opresión. ¿Podía este movimiento estar dirigido por hombres sin formación filosófica? Imposible. Tanto para la toma de la Bastilla como para la Revolución Bolchevique, se necesitaban sustentaciones filosóficas que dirigieran ambos procesos. Por la complejidad de las mismas, con las cuales podemos estar de acuerdo o no, constituyen acciones modélicas, que demuestran que la filosofía es quien verdaderamente determina los cambios sociales dramáticos, donde influyen naturalmente otros factores sociales, políticos, económicos, culturales, territoriales, sociológicos, etc. Pero todos supeditados a la filosofía que guiaba a sus gestores. ¿Entonces por qué negar la importancia de la filosofía? ¿Por qué desterrarla de los currículos escolares y pensum universitarios? Como comentábamos anteriormente Jacques Derrida afirma que esto comenzó a ocurrir desde la Reforma Protestante. ¿Convertiría la filosofía a nuestro jóvenes en demasiados beligerante? Ese era y es el gran temor, desde nuestro punto de vista.

Todo esfuerzo que coadyuve la vuelta de la filosofía a la escuela, debe ser apoyado. La UNESCO en el año 2005 hizo una propuesta formal por la vuelta de la filosofía a la escuela, como habíamos dicho antes. Las razones son variopintas: falta de comprensión lectora, poca capacidad reflexiva, pobre producción escrita y baja creatividad que trae como consecuencia pobre inventiva, tanto en el campo científico como en el de las ideas. Debemos acotar que esto no solo ocurre en países marginados y/o pobre del planeta, sino que

en igual situación se encuentran niños y niñas de países ricos, guardando las distancias, naturalmente. El problema tiene un común denominador: la ausencia de la filosofía en la escuela.

Las motivaciones sobran para la vuelta de la filosofía al ámbito escolar, y más que un deseo, es un derecho que le asiste a los estudiantes de todo el mundo para producir un cambio significativo en la formación académica y humana que permita una vida más digna a los (las) ciudadanos (as), disfrutando de sus derechos y cumpliendo con sus deberes.

La filosofía y la actividad filosófica son esenciales y complementarias, por poco que se acepte la idea de que la filosofía es una dimensión del filosofar. No se trata de hacer de los niños monos sabios, sino de que no debemos olvidar que ser sabio significa actuar sobre un conocimiento que se domina, para hacerlo avanzar. Es por ello que elegimos reivindicar más bien un “derecho a la filosofía” a fin de que la parte relacionada con la cultura no sea definitivamente olvidada.(Jean Charles Pettier 2007: 36). Cuando el autor establece la relación entre la filosofía y la actividad filosófica, está dando una dimensión puramente socrática, por aquello de que la filosofía debía ser una forma de vida, y un de derecho.

Los (las) niños (as) más tarde ejercerán su rol de ciudadanos juiciosos, porque la educación les ha forjado una conciencia para su autorrealización, pero a la vez insertados y respetuosos en su contexto social; solidarios y compromisarios de que se cumplan y respeten a cabalidad los Derechos Humanos, por encima de intereses político o mercantiles.

En la actualidad el mundo vive la entrada a una segunda década de un nuevo siglo (XXI), es una época de transición donde impera la incertidumbre. Nada como una escuela situada en la realidad, pendiente de los avances tecnológicos y científicos, pero también interesada por las propuestas novedosas en el campo pedagógico, sin perder la perspectiva del carácter humanista que debe primar en los espacios académicos.

La escuela muchas veces sigue considerándose un “oasis- invernadero” que debe proteger al niño de los “peligro del mundo”. Eso no es cierto. La escuela y los profesores deben tomar la realidad a favor de la escuela, pues si

estamos trabajando sin conexión con la misma, nos convertimos en sectas desactualizadas.

La vuelta de la filosofía para a la escuela, debe dar a nuestro pequeños (as) y jóvenes las herramientas básicas para conocer el mundo, comprenderlo, hurgar en el sentido de las cosas, reinterpretar, innovar y crear una nueva cultura en valores, fundamentada en la paz y la justicia social. La educación filosófica transforma, eleva y reconstruye. Permite a los humanos conocer su esencia, conduce por tanto a reconocer la legitimidad de sus derechos, que la sociedad debe traducir en la búsqueda de una sociedad más justa. Este derecho es, en primer lugar, el derecho a una práctica, si se trata de filosofía, la expresión “derecho a la filosofía” busca subrayar la parte que una cultura filosófica puede jugar en la práctica individual. (Jean Charles Pettier 2007: 38).

En palabras de Foucault, la filosofía se integra a la vida cotidiana y a los problemas de los individuos. El filósofo juega el papel de la existencia. La existencia misma cobra sentido a partir de la filosofía. Nuestros pequeños están deseosos de este tipo de reflexión. Se identifican con los personajes de Lipman, Fisher, y la literatura universal y local que es leída y orientada a la discusión filosófica. Cualquier idea expuesta a los niños, produce un deseo de búsqueda de sentido, explicación, de lógica. La legitimidad del planteamiento de filosofía para todos encuentra sus defensores en Diderot, pero también en K. Jaspers cuando nos dice que filosofar es resolverse a hacer que despierte el origen, retroceder hasta el fondo de sí mismo y ayudarse a sí mismo con una acción interior en la medida de las propias fuerzas. El planteamiento filosófico puede responder las preguntas esenciales que dan sentido a nuestras vidas. Esto conduce a que entendamos que es legítimo el derecho a la filosofía y por lo tanto todos y todas debemos tener acceso a ese bien que es un constructo cultural de la humanidad.

¿Cuál es la garantía de que se cumpla este derecho? Jean Charles Pettier nos dice que afirmar que la filosofía es un derecho, implica modificar la manera en que uno va a concebir su enseñanza: no se tratara de seleccionar un público en función de las características escolares de una disciplina, que son a menudo el fruto de la historia particular de un país u otro. En ese caso

habría que ubicarse en la intersección entre forma de la reflexión humana, la filosofía, y la situación escolar de los alumnos.

Agregaríamos que depende en sí de una voluntad política que garantice su realización. Parecería utópico plantearlo en países donde faltan pupitres en las aulas del sistema público de educación, pero no defender esta posibilidad, nos colocaría como una pieza insensible, en este complejo tablero de la educación. Por alto que sea el sueño, no se debe colocar en la imposibilidad. Bastará con aunar esfuerzos para crear las bases para alcanzarlo.

Por otra parte, frecuentemente dudamos sobre la importancia de la reflexión filosófica y también es justo preguntarnos si los (las) maestros(as) están animados para recorrer el camino de la capacitación. Afortunadamente la mayoría los docentes hemos superado la etapa de “cumplir con un título y no estudiar más”, los (las) maestros(as) cada día somos más conscientes de que se necesita constante innovación de tipo teórica y manejo de las TIC, pues aquel que se aísla de estos avances, se autoexcluye de la escuela, que está llena de chico(as) audaces, que navegan por Internet, y que pertenecen a la “Generación Einstein”.

Lo que a los más adultos nos costó romper la barrera para llegar hasta las computadoras, fue proverbial. Estos niños tienen esas máquinas tan integradas en sí mismos, que funcionan casi como extensiones de sus cuerpos.

La características de esta generación es por lo que consideramos que estamos en el mejor momento para proponer la filosofía para todos, a través de los programas FpN y las Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF), pues así se podrían forjar jóvenes asertivos, críticos, creativos y librepensantes. Capaces de ser selectivos frente a excesiva información, transformando esta en conocimiento para su desarrollo personal y social. Nadie puede negar que el tener el mundo” a ley de clic” nos reduce en cierta manera muchas barreras.

Este programa tienen la gran ventaja de que no necesitan de grandes recursos, lo que necesitan es un maestro (a) entrenado, un animador filosófico que encienda esa chispa que poseen todos los niños y niñas. Esa no es tarea imposible.

Pero ¿en qué sistema político y pedagógico es posible el derecho a la filosofía? Sin dudas sería aquel donde los Derechos Humanos y Civiles sean

respetados y no estén condicionados por esa compleja maraña de intereses políticos-partidaristas. Reconociendo este derecho y su característica, la democracia debe buscar su traducción escolar. Corresponderá a cinco criterios: filosoficidad, universalidad, la normatividad, la alteridad y la organización. La reflexión conduce finalmente a estructurar un conjunto, alrededor de la cuestión del derecho a la filosofía los elementos de tres sistemas: ético, político y pedagógico (Jean Charles Pettier, 2007, 69).

La filosoficidad como criterio fundamental, como tarea intelectual del profesor (a) y por consiguiente de los alumnos (as). En cuanto a normatividad, esta permite códigos en común y tolerancia a las ideas del otro y universalidad para darle accesibilidad a todos. En lo que se refiere a la alteridad, que es cuando uno se debe reconocer en el otro, y su contexto determina esa interrelación, reconocer lo común y lo diferente dentro de la coexistencia. La democracia como marco de organización de la normatividad, donde también estén presentes las modalidades pedagógicas que hacen posible una evaluación de las experiencias dentro de una superestructura ética, política y pedagógica.

5.2. La filosofía fuera del ámbito escolar

¿Qué de novedoso tiene esta propuesta francesa al extender la presencia de la filosofía a otros ámbitos? Si evocamos un poco el pasado, “café filosófico” no sería algo tan nuevo, pues filósofos reunidos en un café, recordamos a más de uno. Lo que sí sería tal vez un aporte, es que se hayan sistematizado, estructurado y organizado estos lugares y tengan una propuesta concreta en ese sentido. En toda Europa existen las “cafephilos”, especialmente en Francia, y en cierta forma responden a ese anhelo de filosofía para todos y todas.

La filosofía ha estado tradicionalmente “secuestrada” en los espacios académicos como objeto de culto de una clase intelectual inquieta, pero generalmente descreída de la capacidad de reflexión del pueblo llano. En cierta forma ha estado reservada a una “casta superior” imponiéndose su aislamiento. Además, con la salida de la filosofía de la mayoría de los currículos escolares, y solo reservada para el último año del Nivel Medio (bachillerato) la vida del estudiante transcurre privada de conocer todo lo que concierne a la madre de todas las ciencias. La corriente de Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF) no solo propone la vuelta de la filosofía a la escuela, desde la más temprana edad, sino que la reivindica como un derecho ciudadano. En adición, plantea sacarla de este escenario y llevarla a la vida diaria, a los cafés, a las cárceles, a los hospitales y como terapia para enfermos mentales, como ya habíamos dicho antes.

En el internet encontraremos muchos sitios donde ofrecen hasta retiros filosóficos. La filosofía práctica ha irrumpido con fuerza, especialmente en Europa. Marc Sauteau, un profesor francés fue quien inició a mediados de los años 90, los café filosóficos.

Gabriel Arnaiz nos dice que cinco movimientos o corrientes principales en el enfoque de la filosofía práctica son:

- Filosofía para Niños (1985) Matthew Lipman
- Movimiento de Orientación Filosófica (1994)
- Movimiento de Diálogos Socráticos-Congreso (1996)
- Movimiento de la Nuevas Prácticas Filosóficas (1995) Michel Tozzi

➤ Movimiento de la Filosofía en la Organizaciones (2000)

Nos sigue diciendo Gabriel Arnaiz que estos movimientos emplean diferentes tipos de metodologías, que a su vez buscan las siguientes finalidades: formativa, lúdica, terapéutica o mediática.

Formativa	= Instituciones
Lúdica	= Desarrollo de los cafés filosóficos
Terapéuticas	= Orientación filosófica
Mediática	= Labor divulgativa

La polis, griega en su totalidad era configurada en un quehacer alrededor de un mismo propósito: filosofía en todo lugar. Con “Más Platón y menos Prozac”, Marinoff pone en manos del gran público lo “útil” de la filosofía, aunque Ignacio Sánchez Cámara (2009) en su artículo nos dice “que uno de los rasgos de la modernidad decadente es la dictadura de la utilidad, entendida ésta además en el sentido de lo útil o beneficioso para lo material, con exclusión de toda consideración del espíritu”.

Es por esto que el sentido de lo práctico en relación con la filosofía, podría ser sospechoso. Siempre surgirá esta ya tan clásica pregunta ¿para qué sirve la filosofía? Cuidado con rebajar su utilidad a lo material, creemos que su verdadera utilidad trasciende ese plano. La filosofía para todo público no tiene que perder su esencia, ni su rigor y sacarla de las aulas la coloca en la ciudad.

Oscar Brenifier, teórico francés, con bastante presencia en España y América Latina, ha creado literatura para niños desde la perspectiva filosófica con preguntas tan sugestivas y metafísicas como ¿Qué soy yo?, ¿Qué es la vida?, entre otros. Este trabaja la orientación filosófica directamente por consultas para la resolución de problemas personales. En cierta manera sustituyendo la consulta psicológica y psiquiátrica, por la filosófica.

Hace unos pocos años era prácticamente imposible establecer un vínculo entre el empresariado y la filosofía; esta palabra solo estaba reservada para significar las líneas de acción de los negocios. La llamaban, y aun hoy lo siguen haciendo, “filosofía de la empresa”.

En palabras de Gabriel Arnaiz existen dos corrientes para llevar la filosofía a las empresas, a saber:

- La Filosofía en las organizaciones (Philosophy of management), J. Kessel y E. Borres
- Philosophy Consulting, L. Marinoff

Por otra parte, Arnaiz continua diciéndonos que existen personas como Meter B. Raabe que trabaja con alcohólicos y toxicómanos y Vanghana Feary que desarrolla su actividad en las cárceles. Realmente la filosofía sigue siendo un recurso invaluable que sirve para todo lo que tenga que ver con lo humano. Sin pecar de demasiado utilitaristas, es y seguirá siendo un referente con status científico a ser aplicado en las áreas más heterogéneas de nuestro quehacer.

Hemos visto cómo, contrario a lo que se cree, la filosofía va cobrando su puesto e instalándose en los espacios donde es necesaria. Vamos superando la etapa de reservarla para los discursos y las charlas magistrales, donde casi siempre se habla más de la historia de la filosofía y se citan ideas sueltas. Pero poco se enseña a filosofar. Estos movimientos novedosos, con enfoques tan audaces, nos hacen pensar que estamos viviendo un momento de transición, donde se han hecho añicos grandes paradigmas. La filosofía siempre tendrá la mejor respuesta ante la incertidumbre.

5.3. Métodos filosóficos dilemas morales

Dentro de las más interesantes propuestas en las Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF) se encuentran los dilemas morales, que plantea la educación en valores y coloca al estudiante en una situación de conflicto que lo interpela en lo más íntimo de sus convicciones. Este método coloca al profesor(a) en una posición donde prueba su capacidad de mediación, su asertividad y sus niveles de tolerancia. A través de estos dilemas puede desatarse en el aula un torrente de pasiones desbordadas y el (la) docente debe estar preparado(a) para abordarlo con responsabilidad y prudencia, sobretodo colocando la discusión en el camino del rigor filosófico, pero dando también oportunidad a cada alumno(a) de que exprese sus ideas, posiciones y pensamiento, en un clima respetuoso, de escucha atenta y de comprensión. El logro de estos propósitos obliga a que esto sea manejado por un(a) profesor(a) entrenado, un animador filosófico, como se le llama a los docentes que han sido preparados para los programas FpN, NPF, entre otros. Los dilemas morales pueden ayudar a fortalecer los criterios éticos y lo que es más importante en un momento dado, permiten conocer la esencia verdadera de cómo andan los valores en nuestros chicos. Reconocemos que esta siempre será una tarea compleja hasta para los adultos(as) porque se presentan muchas veces conflictos personales. Pero con los dilemas los jóvenes pueden desarrollar sus niveles de empatía y llevar a un plano práctico y verdadero la tolerancia, como un ejercicio cotidiano, no como una palabra hueca y sin sentido. El juicio moral y el diálogo razonado son esenciales en la discusión filosófica de los dilemas. Para la presentación de estos hay que tomar en cuenta los siguientes componentes: el personaje, la circunstancias, el dilema, el contexto, las características, animador(a) y/o profesor(a), el marco para que se de la discusión filosófica en la Comunidad de Investigación.

Existen diversas fuentes donde podemos encontrar casos para la realización de un dilema moral, la literatura universal y contemporánea, hechos de la vida real, casos hipotéticos, noticias difundidas a través de medios de comunicación, películas, teatro, socio-dramas, entre otros. El dilema implica

conmover a los(as) alumnos(as), sacarlos de la apatía e indolencia, en cierta manera “obligarlos” y/o conmoverlos a tomar partido.

El dilema moral es una historia breve dominada por el personaje central que tiene que hacer una elección de conducta para resolver un problema moral. Esta historia se termina siempre en la pregunta moral. ¿Qué debería hacer el personaje? A los alumnos se les incita entonces a responder de manera interactiva, expresando juicios morales sobre la conducta que el personaje debería adoptar. Legros (1990:9).

Naturalmente que los(as) alumnos(as) en esa discusión dirán lo que el personaje debe hacer, pero en cierta forma están personalizando el hecho, aunque se coloquen fuera del conflicto. Es importante anotar que no es nada saludable que el animador(a) y/o facilitador quiera llegar a un consenso. Es frecuente esa actitud, obligando a los “disidentes” a declinar su postura por el poder persuasivo del profesor(a), eliminando el disenso. Nadie ha establecido que durante una discusión filosófica todos tenemos que estar de acuerdo, esa es una postura que niega la propia naturaleza libertaria de la filosofía. Lo que sí debe existir es un clima de respeto y tolerancia, como apuntábamos anteriormente, donde jamás tenga cabida la retaliación.

Los fundamentos teóricos de este método, tomando las palabras de J.C. Pettier, se sitúan en la intersección entre una concepción psicológica del juicio moral, una reflexión sobre la naturaleza de lo que debería ser una concepción pedagógica, que contempla la aplicación de un trabajo de reflexión dentro de una clase. Esta fundamentación tan abarcadora, tiene su origen en las frases morales de Kohlberg, que, según estadísticas norteamericanas, la mayoría de la población no supera la cuarta fase. Una educación basada en la pedagogía de la mediación, articulada con el medio familiar parecen ser una buena combinación para el logro de ciudadanos con ética basada en la conciencia verdadera, en base a su cultura para beneficio de sí mismo(a) y de la comunidad. El trabajo conceptual permitirá al maestro el empleo de ejemplos y animar a los alumnos para que ellos construyan los propios. La clase podría ser enriquecida con el aporte de los mismos. Recordemos que la discusión y sus ejemplos, nos revelarán la fase en que se encuentra situado cada uno de

los chicos. El caso Heinz, un clásico de los dilemas morales, despierta todo tipo de ejemplificaciones, desde anécdotas personales, hasta casos de la vida real que despiertan el interés de la clase, estas siempre resultan sumamente interactivas y en algunos casos pueden desbordarse los sentimientos y producir enfrentamientos verbales. Es ahí donde el(a) profesor(a) debe actuar con prudencia, con imparcialidad, que esto sirva de modelo a seguir por el colectivo. A continuación veremos el desarrollo de una clase donde se trabajó el dilema: el caso de Heinz.

Uno de los chicos lee:

“En Europa, una mujer está a punto de morir de una forma particular de cáncer. Existe un remedio descubierto recientemente por un farmacólogo que reside en la misma ciudad. La preparación del remedio costó mucho dinero, pero el farmacólogo le puso un precio dos veces mayor que su precio normal. El marido de la enferma, Heinz, intentó reunir la mayor cantidad de dinero posible, pero al final no pudo encontrar más de la mitad del precio reclamado por el farmacólogo. Le explica al farmacólogo que su mujer se va a morir y le pide bajar el precio o acordar un plazo para el pago. Este último se mantiene firme en su posición. “Descubrí este medicamento y quiero sacarle mucho dinero. ¿Debería Heinz o no robar en la farmacia para salvar a su mujer? (Entre-vous, 1990, 7)

Guía de preguntas:

1. ¿Se justifica robar?
2. ¿Estaría Heinz violando una ley natural o positiva?
3. ¿Cuál es la diferencia entre ley natural y ley positiva?
4. ¿Qué te parece la actitud del farmacólogo?
5. ¿No es legítimo que el farmacólogo quiera sacar dinero de su trabajo?
6. ¿Conoces algún caso semejante ocurrido en nuestro país?
7. ¿Conoces la situación del sistema público de hospitales?
8. ¿Cuál es la diferencia de nuestra situación comparada con la de Europa en el área de la salud?

9. ¿Qué responsabilidad tiene el Estado en estos casos?

10. Ideas alternativas

Escribe propuestas alternativas para solucionar este caso.

Cada vez que este dilema se presenta en un grupo se orienta la discusión filosófica sobre la ley y si ella realmente siempre representa lo “legítimo”.

¿Son justas todas las leyes?

Centra además el problema de los sentimientos y emociones y de cómo esto puede muchas veces obnubilar la razón.

Existen dilemas donde se puede dar apertura directa al involucramiento del estudiante: ¿Qué hubieras hecho tú en ese caso? Pero estos tienen sus desventajas porque el chico(a) puede sentirse demasiado evidenciado y empezar a manipular sus convicciones, por unión al grupo, entre otras preocupaciones. Esta es una actitud que el animador debe saber cómo manejar para que la discusión filosófica no se vea contaminada por perjuicios. Naturalmente que estamos tocando algo muy complejo, porque sabemos que los muchachos ya tienen un juicio moral previo y además una conformación ideológica que sin duda es rectora de sus ideas, valores y principios.

La preocupación por tener en cuenta al alumno está bien presente en este trabajo. La adaptación a cada edad hace que se consideren situaciones comprensibles, provocadoras, que hagan referencias tratadas en un problema universal. La preocupación propiamente filosófica por eliminar el relativismo es manifiesta, gracias a la prueba de universalidad a la que se someten los juicios individuales. J.C. Pettier, (2007:123).

Siempre se corre el riesgo frente a un dilema moral de que el chico pueda confundirse, pero para eso está la parte del diálogo, de la ampliación del debate y si existe un clima de democracia verdadera, crear la oportunidad para dilucidar el tema. Esto es lo razonable. Debemos también acotar que cada dilema se redimensiona según el contexto. No es lo mismo plantear esta problemática a jovencitos/niños franceses, belgas, británicos o españoles, que

presentarlo a un niño(a) de la República Dominicana, Brasil, Colombia. El contexto social donde estos viven es distinto. Aunque en el caso hipotético, esos pertenezcan a la clase media alta en estos países en vía de desarrollo, su entorno y lo que han visto, los coloca en una posición diferente frente a los niños/jóvenes de países desarrollados. Pero siendo justos, hay un común denominador en el abordaje de la problemática.

Por último hablaremos sobre los talleres de filosofía AGSAS, que tienen una orientación psicoanalítica, y cuyos gestores son: J. Levine, A. Pautaurd y D. Senore.

J.C. Pettier (2007:136) nos dice que “Sin ser un dispositivo de enseñanza, el taller de la filosofía AGSAS parece responder a las nuevas expectativas de muchos docentes. Está pensada en dos niveles: el de los alumnos que intercambian entre sí sin intervención del docente algunos temas filosóficos y el de los docentes que confrontan sus experiencias en el cuadro de investigaciones y análisis. Se trata de favorecer la relación del alumno con su propio pensamiento, gracias a la mediación del grupo que será reescuchado y comentado. Los límites del dispositivo son de dos órdenes: primero es idéntico para todos los alumnos, sin tener en cuenta lo que indicaría la psicología cognitiva en cuanto a la necesaria diversidad de las modalidades de trabajo para el éxito de todos. Segundo, no está previsto para enseñar, de aquí la ausencia de intervenciones específicamente orientadas, igualmente necesarias si nos atenemos a los datos de la psicología genética”.

Este método surgió en sus inicios para el Nivel Inicial, sin embargo, puede ser usado en otros niveles. Lo más novedoso es que no hay profesor presente, y la discusión filosófica se registra para ser analizadas por los profesores en otra etapa posterior. El método AGSAS busca un encuentro del alumno con su propio pensamiento. La ventaja sería que los niños se expresan en total libertad, sin la presencia de un adulto y esto resulta interesante pues como sabemos los niños tienen su propio mundo, donde manejan códigos y patrones de comportamiento muy distintos de los que muchas veces exhiben frente a los adultos.

Capítulo VI: República Dominicana y Filosofía para Niños.

6.1. Realidad actual de la educación en la República Dominicana, una mirada crítica.

La República Dominicana en el censo del año 2000, registraba una población de 8,562,541 habitantes (ONE,2002). El 24 de noviembre del 2010 se comenzó a realizar el IX Censo de Población y Vivienda 2010, los datos preliminares dan cuenta de que tenemos una población de 9,378,818 (9 de mayo 2011).

Según el Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2010 de la CEPAL, la República Dominicana, posee un nivel de 14% de población analfabeta ocupando el sexto lugar solo superada por Haití, Nicaragua, Honduras, Guatemala y El Salvador. Además ocupa el último lugar (con un 2.7%) en gasto público en educación con relación a su Producto Interno Bruto (PIB). La Sociedad Civil, a través de un conjunto de organizaciones ha estado reclamando el 4% del PIB para la educación, pues así lo consigna la Constitución de la República. Sin embargo, hasta ahora no ha habido una respuesta satisfactoria de parte de las autoridades de Ministerio de Educación, ni del Poder Ejecutivo. Estos hechos traen como consecuencia que en casi todos los estudios recientes sobre la calidad educativa en la República Dominicana esta sea colocada en niveles penosos. Es verdaderamente inquietante que estén en la misma situación todos los niveles en que se divide el sistema educativo dominicano: Inicial, Básico, Medio y Superior. No basta con querer ocultar esta realidad contundente con propaganda desmesurada y cifras manipuladas que gozan de poca credibilidad en el grueso de la población dominicana. Los que vivimos atentos a todos lo concerniente al campo educativo sabemos que este problema debemos enfrentarlo con espíritu crítico y sinceridad. El Estado dominicano debe priorizar en sus gastos a la educación, o por lo menos cumplir con el 4% que ordena nuestra Constitución. La burocracia educativa se entretiene de proyecto en proyecto y de planes estratégicos a planes estratégicos, que pasan sin que redunden en beneficios reales para el sistema educativo y sus actores principales, los niños(as) y los(as) profesores(as) dominicanos. El salario mensual promedio base de un maestro(a) ronda los \$7,802, más los incentivos, que puede llegar a los

\$11,000; esto equivale a 212 euros aproximadamente, por una tanda. Si cubre dos tandas, el sueldo mensual ronda los \$20,000 (385 euros aproximadamente). Esto significa trabajar el día completo hasta las seis de la tarde. El sueldo de un maestro en muchos casos es inferior al de una trabajadora doméstica o al un obrero no muy especializado. O sea, que no guardan mucha diferencia con los salarios mensuales mínimos de los trabajadores(as) en la República Dominicana. Las grandes empresas pagan \$8,400 (162 euros aproximadamente), las medianas empresas \$ 5,118 (98 euros aproximadamente). Según datos del Banco Central de la República Dominicana, el precio de la canasta familiar es de \$23,042,00. Con este panorama podemos ver que la pobreza cubre a gran parte de los habitantes del país y los maestros no son la excepción.

Esta situación se refleja en desnutrición, mortalidad infantil y materna, violencia intrafamiliar, aumento de la delincuencia, auge de las drogas, alcoholismo, prostitución, la proliferación de los viajes ilegales, deserción escolar y deficiente sistema de salud pública, entre otros males.

Es importante resaltar que en la actualidad los profesores de las escuelas públicas se encuentran en una lucha porque les sea restablecido su servicio en el sistema de salud, ya que poseen una Aseguradora de Riesgos de Salud (se llama SEMMA). En esta institución, hace más de tres años hubo un gran escándalo de corrupción administrativa, por un fraude millonario que la ha llevado a la quiebra, dejando a los profesores desposeídos de asistencia de salud. Sin embargo ellos siguen pagando este servicio mensualmente de sus pequeños sueldos. Hasta el momento de escribir esta tesis, no ha habido ni una sola persona detenida, ni sometida a la justicia por este hecho.

Parecería como que no hay nada positivo en materia de educación en la República Dominicana y no es así, ciertamente y muy a pesar de todos estos males socio-económicos que impactan de manera significativa la academia en general, hemos tenido avances. La introducción del desayuno escolar ha sido un alivio para los padres, ya que este garantiza al menos una comida al día para los estudiantes. Sin embargo, en este momento nos encontramos en una suspensión del mismo, por constantes y reiteradas intoxicaciones de estudiantes, luego de ingerir la leche proporcionada en las escuelas. El Ministro

actual ha mostrado preocupación por los hechos, pero las investigaciones no han seguido un rigor científico y la ciudadanía está a la espera de esos informes. Hoy nos enteramos por los medios de comunicación que se reanudó el suministro del desayuno escolar en la zona fronteriza, una de las áreas más deprimidas económicamente de la nación. Otro punto a favor de esta administración es haber logrado mayor cobertura, pues más niños y niñas acuden a las escuelas. El desayuno escolar ha sido un incentivo para el logro de esta meta.

Como consecuencia de esta realidad, un segmento importante de los padres prefieren las escuelas privadas, pues sin dudas brindan un mayor nivel académico y de seguridad. Este anhelo no es privativo de las clases pudientes, sino que también la clase media y la clase media baja, hacen ingentes esfuerzos y sacrificios para que sus hijos asistan a un colegio privado.

Tradicionalmente los colegios privados de alta clase estaban casi de forma exclusiva en manos de la iglesia, pero a partir de la década de los 80, empiezan a aparecer en el país otras propuestas educativas, como los colegios bilingües, que respondían a una necesidad creciente del manejo de otras lenguas, especialmente el inglés y el francés. Estas instituciones pronto se posicionaron, constituyéndose en una fuerza, con voz propia en el universo educativo. La aparición de las mismas, permitió a las familias una educación más moderna, donde los recursos tecnológicos y el aprendizaje de una lengua extranjera se cumplieran con los niveles de calidad deseados. Esto ha convertido esta actividad en muy lucrativa, pues estos costos, tanto de colegios como de universidades, son muy altos; impidiendo así que la mayoría del pueblo tenga acceso a ella, y en cierta forma incentivando las desigualdades sociales en un país donde hay un crecimiento macroeconómico espectacular en los últimos 50 años, pero que su distribución ha sido tan tímida que no ha podido cumplir las metas del milenio propuestas por las Naciones Unidas. La República Dominicana cuenta con un nivel de pobreza del 49% de su población, de la cual, el 8% se encuentra en pobreza extrema, según un informe de la Oficina Nacional de Planificación del 2005. Esta población medida a través del análisis de los hogares, se encuentra por encima del 67% en la zona fronteriza que componen las provincias Pedernales, Independencia,

Bahoruco, Elías Piña y Dajabón, revela el Doctor Basilio Florentino, en su Informe “Situación de la Educación de jóvenes y adultos en la República Dominicana”. En este documento también podemos ver el esfuerzo por la erradicación del analfabetismo, tanto de organismos internacionales como del Estado dominicano, pues este es una consecuencia directa de la pobreza. Para enfrentar este flagelo se han creado los siguientes programas de intervención.

- Programa Especial de Educación Ciudadana (PEEC).
- Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PRALEB).
- Jornada Nacional de Alfabetización (JNA).
- Programa de Alfabetización de la Zona Fronteriza y Samaná (PROALSA).
- Red Nacional de Alfabetización.
- Proyecto de la Mano de tus Hijos (PELAMH).
- Programa de Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos (PREPARA).
- Programa de Educación Básica Formal para Jóvenes y Adultos (EBA).

Dr. Basilio Florentino, Informe sobre la “Situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en la República Dominicana”, 2008.

Los esfuerzos por la erradicación del analfabetismo y sus variables, analfabetismo absoluto, analfabetismo digital, analfabetismo funcional, tecnológico o moderno y sus secuelas, se han convertido en una tarea importante para el Estado, si se mide por la cantidad de organizaciones creadas para estos fines. Hay otro aspecto favorable en la educación dominicana alcanzado en los últimos años y es que tenemos una mayor cantidad de maestros(as) titulados en las aulas, pues se han invertido recursos cuantiosos en el logro de este propósito, sin embargo no hemos logrados elevar de forma eficaz la calidad educativa y es porque nos encontramos en un círculo vicioso, ya que las universidades también adolecen de grandes deficiencias y esto no es exclusivo de la universidad estatal, pues este mal aqueja a muchas universidades privadas, algunas de ellas convertidas en

“mercadillos de títulos al vapor” .Afortunadamente no es la generalidad porque poseemos instituciones privadas de reconocida seriedad y nivel académico. El Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT) es el organismo estatal encargado de la supervisión de la educación superior y ha estado enfocado en la evaluación de todo lo concerniente a la calidad de las instituciones superiores públicas o privadas, preparación de los docentes, planta física, controles en general. Consideramos que es uno de los ministerios que ha trabajado apegado a la ética y de forma eficiente, dentro de todas las limitaciones. Uno de sus logros más relevantes es haber firmado acuerdos con diversas universidades extranjeras, tanto de Estados Unidos, América Latina, Europa, Asia, entre otros. Esto ha permitido a jóvenes de escasos recursos, cuyo índice académico es excelente, haber logrado el sueño de estudiar en una institución universitaria en el extranjero, abriendo para estos un abanico de oportunidades y quizá el logro de esa movilidad social a la que todos aspiran.

El Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT) tiene un novedoso Programa de Inglés por Inmersión, lo que le ha permitido a miles de estudiantes el estudio de esta lengua, haciendo posible su inserción en el mercado laboral con cierta agilidad y éxito, desde su creación como plan piloto en el año 2005, en el que se involucraron 4,000 estudiantes. Cada año se amplía su cobertura y funcionamiento, incorporando nuevos centros diseminados por gran parte de la geografía nacional. Este es un ejemplo de que iniciativas novedosas y centradas en las necesidades reales del estudiantado son valoradas y aprovechadas en su justa dimensión por la ciudadanía.

En la actualidad tenemos en agenda un tema educativo muy controversial. Se trata de los textos integrados. Con su implementación se altera la propuesta curricular vigente. Esta es la opinión de expertos dominicanos como es el caso de Andrés L. Mateo quien afirma que estos violan el currículo y los referentes constitucionales que consagran el español como lengua de uso y derecho. La investigadora Virtudes Núñez Fidalgo dice que este método parte de la transversalidad y coloca al español en desventaja. Agrega además que se está sustituyendo el área de conocimiento por una temática transversal, con el cual se desconoce el proceso de desarrollo de

conocimiento establecido y estandarizado a nivel mundial. El Poder Ejecutivo ante semejante polémica creó una comisión para el estudio de esta propuesta donde están presentes reputados especialistas, representando al Ministerio de Educación, Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, EDUCA, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), entre otros. En otra comisión conformada por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) se determinó que estos textos tienen debilidad en lo que concierne a la identidad nacional, y el fortalecimiento de historia y geografía. Está en debate además el porqué para su elaboración se contrató el Instituto Latinoamericano con sede en México, y se excluyó a autores y maestros dominicanos. El propio lenguaje, las fotografías, no se corresponden con nuestra realidad sociocultural. Estamos a la espera de que se imponga la sensatez y se reoriente esta problemática de forma tal que nuestros niños(as) no sigan siendo víctimas de la improvisación.

En ese mismo tenor los ex-secretarios de Educación Ivelisse Prast Ramírez y Víctor Gómez Bergés han sugerido el retiro de estos textos de inmediato de las escuelas pues no responden a la realidad del contexto social dominicano, pues fueron elaborados por equipos extranjeros sin ninguna vivencia que los vincule a la idiosincrasia del pueblo dominicano. Hace apenas una semana el Ministro de Educación fue destituido y los textos retirados definitivamente de las escuelas.

Por todo lo anteriormente expuesto, parecería que somos el reino de la improvisación, por lo que se nos hace importante resaltar que nos encontramos ante grandes retos y que solo con una decidida voluntad política alcanzamos las metas educativas deseadas. Para lograr estas metas tenemos que tomar muy en cuenta la Declaración de París a Favor de la Filosofía, en su anexo II:

- Señalamos que los problemas de que se ocupa la filosofía son los problemas universales de la vida y la existencia humana
- Creemos que la reflexión filosófica puede y debe contribuir a la comprensión y la orientación del quehacer humano.
- Consideramos que la práctica de la filosofía, que no excluye ninguna idea del libre debate y se esfuerza por establecer definiciones exactas

de los conceptos utilizados a fin de comprobar la validez de los propios razonamientos y efectuar un examen riguroso de los ajenos, permite a todas las personas aprender a pensar con independencia.

- Hacemos hincapié en que la enseñanza de la filosofía estimula la apertura mental, la responsabilidad civil, el entendimiento y la tolerancia entre las personas y grupos.
- Insistimos en que la educación filosófica, al inducir a la independencia de criterios, la reflexión y la resistencia a las diversas formas de propaganda, prepara a todas las personas a asumir sus responsabilidades ante las grandes cuestiones del mundo contemporáneo, especialmente en el plano ético.
- Todo individuo debe tener derecho a decidirse al libre estudio de la filosofía bajo cualquier forma y lugar en el mundo.
- La enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no existe y ser nombrada explícitamente con el nombre de “filosofía”.
- La enseñanza de la filosofía debería ser impartida por profesores calificados e instruidos a tal efecto y no estar supeditada a consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica alguna.

(Filosofía y Democracia en el Mundo, UNESCO, 1995, pags.15-15)
(Fragmento).

La República Dominicana necesita reorientar su propuesta curricular con la filosofía como columna vertebral. El programa Filosofía para Niños tiene un currículo que abarca desde el Nivel Inicial, pasando por el Básico y Medio. La filosofía debe estar presente donde se retome la reflexión, el espíritu crítico, la creatividad y la autonomía de pensamiento. Debemos además observar y tomar lo bueno de esas corrientes europeas de las Nuevas Prácticas Filosóficas que apuestan por una expansión de la filosofía a otros ámbitos: al café, a las bibliotecas, a las cárceles. Quizás sería una utopía pensar en la

cristalización de esta idea en un país en vía de desarrollo, con tantos problemas básicos por resolver, pero no es menos cierto que las metas deben ser altas, pues esto es lo que ha permitido a la humanidad avanzar y tenemos muchos ejemplos de países destruidos por la guerra, luego se convierten en potencias tecnológicas, como es el caso de Japón y los llamados “tigres asiáticos”.

La República Dominicana necesita acoger la filosofía a nivel educativo como su centro de interés, esto va a optimizar el desarrollo del país, pues los niños razonables serán adultos razonables. El rendimiento académico será distinto, pues el ejercicio de la lógica, la implementación de lectura para el pensamiento complejo, la tecnología como medio, la creatividad como norte, y la ética como rectora de todo quehacer educativo, logrará así forjar una sociedad respetuosa de los valores de la verdadera democracia, donde la convivencia pacífica y los Derechos Humanos sean respetados.

La educación en la República Dominicana está organizada en niveles: Inicial, Básico, Media y Superior.

22 y más	5 y más					
22	5					
21	4					
20	3					
19	2					
18	1					
17	12					
16	11					
15	10					
14	9					
13	8					
12	7					
11	6					
10	5					
9	4					
8	3					
7	2					
6	1					
5						
4						
3						
2						
1						

Datos mundiales de Educación, 7ª edición 2010/11.
Tomado de www.ibe.unesco.org.

209

descentralizados. Los principios y objetivos generales del currículo nos dicen en su primera oración: “La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano: para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona debe recibir una educación integral que permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional y local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, sexo, credo, posición económica y social o de cualquier otra naturaleza”. (Currículum dominicano. Última revisión, 2010).

Filosofía para Niños (FpN) promueve una educación para todos, como también las Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF) insiste de forma reiterada en este aspecto. En el capítulo dedicado a este enfoque quedó claramente precisado; esta es una coincidencia fundamental detectada entre estos programas y nuestro currículo. En lo referente a la educación integral, encontramos punto de encuentro porque los programas promueven lo interdisciplinario e integral, donde la filosofía forme parte de ese conglomerado con nombre propio y carga horaria específica.

Justamente se insiste tanto porque sabemos que la implementación de la FpN constituye una mejora en la inteligencia de los niños y esto sería beneficioso para el resto de las disciplinas curriculares. Cuando los principios del currículo se refieren a desarrollo individual y utilidad del mismo, está coincidiendo con Lipman (2002:76) cuando nos dice que FpN puede ser útil no solo para plantear cuestiones preliminares sobre los supuestos implícitos de la asignatura, sino también para desarrollar hábitos críticos y métodos de investigación esenciales para los resultados de los alumnos en las áreas.

Nuestros principios curriculares rechazan de forma tajante cualquier tipo de discriminación. Lipman defiende la unión indisoluble entre la educación moral y la educación filosófica y tal como lo concibe FpN no es posible ningún tipo de discriminación, y se va más lejos, propone una escuela laica, para liberar al niño de todo tipo de adoctrinamiento. En cierta manera deja al hogar las prácticas religiosas. Sabemos lo conflictivo de este tema y ese sería un punto divergente, pues tenemos como religión oficial, la católica y una amplia aceptación de un abanico de denominaciones protestantes en nuestro país.

Desde hace casi 100 años existen dos sinagogas, una en Puerto Plata y otra en Santo Domingo y en los últimos tiempos han aparecido más iglesias: ortodoxa, budista y una mezquita. A nivel escolar existen grandes colegios católicos, evangélicos, adventistas, entre otros. La enseñanza oficial tiene libros católicos, sin embargo en el país no tenemos mayores problemas en aceptar alumnos(as) y profesores que pertenezcan a otra fe. Podemos decir con certeza que en la práctica no existen enfrentamientos significativos por diferencias religiosas. Sin embargo. El hecho de que FpN y las NPF propugnen por una escuela laica y sin adoctrinamiento, es un punto divergente con nuestro currículo. FpN es categórico al pretender formar niños reflexivos, que construyan su propio pensamiento, que sean autónomos y capaces de pensar, comparar, clasificar, generalizar, asimilar, etc, siguiendo el método científico, encontramos que estos son puntos coincidentes, pues todos ellos son pilares de los programas FpN y NPF. La autonomía es puntual para poder desarrollar un pensamiento complejo, divergente, creativo. Este tránsito procesual viene dado de la propia capacidad del niño(a) que guiado por una metodología basada en la discusión filosófica se fortalece, para atreverse a defender sus convicciones y ser capaz de hacer sus argumentaciones.

Nuestro currículum del Nivel Inicial basa su caracterización del niño en los estudios del desarrollo de Piaget como podemos leer a continuación: Los estudios del desarrollo humano son: Desarrollo Cognitivo, Desarrollo de la Expresión o de Lenguaje, Desarrollo Físico-Motriz y Desarrollo Socio-Emocional. (Propuesta Curricular Dominicana, Nivel Inicial). Encontramos en el Currículum para el Nivel Básico y Medio, igual enfoque sustentado en la teoría de Piaget. Dicho esto, tenemos un punto divergente entre FpN y nuestra propuesta curricular. Esto lo habíamos planteado antes, pues Lipman (2002:32) nos dice:” Para algunos filósofos, la racionalidad se encuentra sólo en los adultos. Los niños (como las mujeres) pueden ser encantadores, preciosos, divertidos, pero rara vez se les considera capaces de razonar con lógica o ser reflexivos. Descartes, por ejemplo, y el joven Piaget parecen considerar el pensamiento infantil como un error epistemológico del que, afortunadamente, uno se desprende cuando madura”.

La dicotomía adulto/niño tiene claro paralelo en la existente entre la gestión empresarial (“racional”) y los obreros ideales (“voluntariosos”). No obstante a Sócrates le hubiera parecido absurda la dicotomía entre adultos y niños por lo que respecta a su capacidad para seguir el estilo de vida filosófico”. Encontramos que Piaget descarta de plano la capacidad de razonamiento de los niños y esto es primordialmente lo que reivindica y defiende FpN. Cuando Lipman se refiere a Sócrates lo hace de forma oportuna porque éste no establecía ninguna diferencia para educar filosóficamente a niños/adultos. La categorización de “no-razonables” que se da a los niños se esfuma cuando se imparten las clases de FpN, al formar la Comunidad de Investigación (CI) y el(la) profesor(a) se convierte en un guía de la discusión, de la pregunta y es ahí donde comprendemos que la razonabilidad es propia de los pequeños. Este es un punto divergente entre nuestro currículo y FpN, pues la teoría de Piaget entra en contradicción con Lipman, en cuanto el primero pone en duda la capacidad de razonabilidad de los niños, y el segundo afirma lo contrario.

Como dice Paulo Friere, los profesores nos hemos pasado la vida contestando preguntas que nuestros niños no nos han hecho. Rescatemos la cultura de la pregunta. Estas sesiones son muestra fehaciente de cómo nuestros alumnos son capaces de demostrar a través de sus intervenciones, su razonabilidad y su capacidad de autonomía y autocorrección. Sería bueno pensar con seriedad sobre la responsabilidad que tiene la escuela en esa “falta de razonabilidad que muestran los niños” y cuestionarnos ¿Le permitimos que lo sean?

Lipman (2002:260) vuelve a refutar esta postura de Piaget afirmando que “Piaget puede sostener que el pensamiento infantil carece de necesidad lógica e implicación genuina; está más cerca de la acción que el nuestro y consiste simplemente en operaciones manuales ilustradas mentalmente que, como los caprichos del movimiento se siguen una a la otra sin ninguna conexión necesaria”. Piaget se refiere a un “pseudo razonamiento” del niño que “consiste en una serie de juicios inmediatos que se suceden libre de toda lógica”. De hecho Piaget sostiene que este razonamiento puede ser característico de los adultos: “tal vez algún día la lógica infantil pueda explicar

la de los adultos... en vez de reconstruir el razonamiento del niño según el modelo de la mentalidad adulta”. En este apartado Piaget despoja de toda lógica el pensamiento infantil. FpN rescata la idea del pensamiento lógico de los niños y en palabras de Lipman nos pide no olvidarnos de que el propósito principal de la lógica formal en Filosofía para Niños es ayudar a los niños a descubrir que pueden pensar sobre su pensamiento de una manera ordenada. Lisa y Harry, las novelas del currículum de Lipman, son muestras de aplicaciones concretas sobre lógica formal, y nos lo demuestran a través de diversas situaciones, presentadas como reglas del pensamiento.

Como científico, uno puede ser un determinista o no. Pero como educador moral uno no puede darse el lujo de elegir. La presunción de que el niño es incapaz de una conducta razonable, guiada por principios, anula la posibilidad de que este tratamiento sea moral y, por tanto, destruye la posibilidad de que este tratamiento sea moral o educativo. Por eso la teoría de los estadios de desarrollo es incompatible con la filosofía: no puede haber una discusión filosófica legítima en el que uno de los participantes considere al otro inferior, no sólo por prejuicio, sino por principio. (Lipman, 2002:260).

Estas palabras son muy precisas y contundentes y nos revelan que la teoría de Piaget es contraria a los fundamentos teóricos de FpN. La construcción del conocimiento y la ética siempre será posible si se establece una relación horizontal: profesor-alumno, dentro de un clima de respeto y apertura. Por lo tanto, como se tiene la teoría piagetiana como fundamento de nuestro currículum, habría que reformularlo a la luz de esta novedosa corriente pedagógica, que es Filosofía para Niños.

A continuación veamos un cuadro sobre las principales coincidencias y divergencias de nuestro currículum y de FpN.

Coincidencias	Divergencias
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexión ➤ Criticidad ➤ Creatividad ➤ Autonomía ➤ Aprendizaje significativo ➤ Libertad ➤ Democracia ➤ Convivencia pacífica ➤ Valores universales ➤ Escuela para todos ➤ Derechos Humanos ➤ Identidad ➤ Bioética ➤ Desarrollo intelectual ➤ Trabajo 	<p data-bbox="901 421 1316 571">Enfoque de la Teoría del Desarrollo por estadios de Piaget vs FpN</p> <p data-bbox="901 645 1268 683">Escuela laica vs. religiosa</p>

Finalmente debemos acotar que necesitaríamos una revisión y reorientación de nuestro currículum vigente. Debemos resaltar que en el año 2008, se propuso un nuevo Plan Decenal 2008-2018, y está sustentado en un modelo de seis dimensiones:

- I. De dónde partimos (Foro Presidencial y Plan Decenal).
- II. Desafíos de la República Dominicana en materia educativa.
- III. Hacia dónde queremos ir.
- IV. Intervenciones.
- V. Indicadores educativos.
- VI. Compromisos educativos internacionales.

Partiendo del Informe Mckinsey y Co.(2008), conocer qué y cómo los sistemas educativos lograron mejor desempeño.

1. La calidad de un sistema educativo como techo la calidad del docente.
2. La única manera de mejorar es mejorando la manera en que los docentes enseñan.
3. Alto rendimiento requiere que cada niño tenga éxito.
4. Toda escuela necesita un gran líder.

Documento “Cerrando brechas: Oferta Educativa y Ambiente Físico Escolar”.
Ministerio de Educación, 2009.

Así pues, el Ministerio de Educación plantea los aspectos operativos que van a mejorar el contexto, siempre y cuando se inviertan los recursos suficientes para ello. Agregaríamos que tomar el enfoque de la vuelta de la filosofía a la escuela, como lo ha planteado la UNESCO en el 2005, nos cambiaría como país, nos relanzaría como nación y nuestros ciudadanos disfrutaría de la reducción de esa brecha social tan lacerante que sufre gran parte de nuestro pueblo, donde por supuesto, los que más sufren son nuestros niños. Esto demandaría un cambio total de las políticas educativas, otorgando los recursos que sean necesarios para el desarrollo de esta trascendental iniciativa.

En un documento publicado en el 2010 en un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación, la organización de Estados Iberoamericanos para la

Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) el INFOTEP y el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT) bajo, el título: Metas Educativas 2021, encontramos lo siguiente “Tras la Declaración Mundial sobre la Educación para todos, suscrita en 1990, por lo representantes de casi todos los países del mundo reunidos en Tailandia, con el fin de cumplir el compromiso establecido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, respecto a que toda persona tiene derecho a la educación, y tras casi diez años del acuerdo de Dakar (2000) que posee un Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos (EPT), la República Dominicana se encuentra preparada para hacer revisión de sus acciones y revalidar sus compromisos internacionales en materia de educación”. Dicho esto, aspiramos a que el Estado dominicano asuma con seriedad este compromiso, otorgando la partida del presupuesto que ordena la Constitución de la República, el 4%. De no hacerlo, seguiremos de crisis en crisis, con muy pocas probabilidades de superar los lugares lamentables que estamos ocupando a nivel de desempeño académico. En el último estudio (2012) donde se evaluaron universidades de América Latina, la República Dominicana simplemente no aparece. Tomemos en cuenta que esa evaluación se realiza tomando en cuenta dos aspectos: los proyectos de investigación y la cantidad de profesores que tienen el grado de doctores.

Es tiempo ya de que nos decidamos a realizar una reforma educativa profunda, donde se incluyan programas innovadores y eficaces, como es el caso de Filosofía para Niños (FpN).

6.3. Cuentos creados para el programa Filosofía para Niños

Orientaciones metodológicas

Sentados todos(as) en círculo, el (la) maestro(a) debe ser un guía, un facilitador, allí se instaura la Comunidad de Investigación:

- Respetar la libertad de expresión.
- Propiciar que se escuchen con atención las opiniones de los demás.
- Cuando se presente una contradicción inducir que se haga dentro del orden parlamentario. Los (las) niños(as) deben comprender que no siempre se logra que todos estén de acuerdo. Derecho y respeto al disenso.
- Evitar las agresiones, burlas o situaciones donde se ponga en juego la dignidad de la(s) persona(s), si esto se presentare, conversar y reflexionar con el grupo de porqué pasan estas cosas y las herramientas que debemos usar para que esto no ocurra.
- Comprender que todas las opiniones son valiosas y promueven una cultura de paz, respeto, solidaridad y confianza.
- Rechazar las estigmatizaciones racistas y/o excluyentes, por motivo de raza, color, religión, postura política, orientación, cultura, sexual o condición económica, etc. En caso de presentarse, reflexionar con el grupo para la toma de conciencia de estos problemas y cómo superarlos. La dignidad humana está por encima de todo.
- El (la) profesor(a) debe despojarse de su ropaje de “semi-emperador” y aceptar una crítica o señalamiento, sin enojarse. Después de todo es un acto de madurez.
- El (la) profesor(a) debe velar porque no se pierda el rigor de la discusión filosófica, que es muy diferente a una conversación informal.
- Promover el uso de metáforas y analogías, los(las) niños(as) son capaces de plantear hipótesis, dar razones, hacer buenas argumentaciones, distinguir falacias, etc.

Nota:

Estos cuentos traen sus guías de preguntas. El (la) maestro(a) debe también crear otras. Los(las) niños, pueden sugerirlas, en el transcurso de la discusión. Aproveche los momentos donde observe ideas subyacentes y falacias, para enriquecer los resultados de la Comunidad de Investigación, donde los (las) niños , muestren mayor razonabilidad en su enfoque frente a problemas tanto académicos, como de la vida práctica. El pensamiento divergente o creativo juega un papel puntual en las discusiones filosóficas porque de los (las) niños(as) que lo poseen, siempre aportaran ideas creativas, según el análisis que se realice. Los grandes pensadores, inventores y filósofos tuvieron que tener mucha creatividad para plantear algo diferente a lo establecido.

Propuesta de currículo mínimo del programa Filosofía para Niños (FpN)
República Dominicana.

Cuentos	Área	Cursos	Edad
Mauro	Introducción	1er. grado de Nivel Básico	5 ó 6 años aprox.
Carmela, la ballena	Introducción – El cambio	2do. grado de Nivel Básico	7 años aprox.
Bebé Panda	Introducción Bioética. Educación Musical	3er. grado de Nivel Básico	8 años aprox.
Filosofín	Introducción Bioética. Educación Musical	4to. grado de Nivel Básico	9 años aprox.
Gotita	Estética, solidaridad / Bioética	5to. grado de Nivel Básico	10 años aprox.
El limpiabotas	Bioética	6to.grado de Nivel Básico	11 años aprox.
El candidato	Lógica. Respeto a	7mo. grado de	12 años aprox.

	la diversidad	Nivel Básico	
Ernesto	Varias	8vo. grado de Nivel Básico	13 años aprox.
Jasmín	Encuentro de dos culturas	1er. grado de Nivel Medio	14 años aprox.
El dilema	Respeto a la diversidad	2do. grado de Nivel Medio	15 años aprox.
Taina	Postura ética frente a los dilemas. Música	3er. grado de Nivel Medio	16 años aprox.
El mundo de las letras	Investigación social	4to. grado de Nivel Medio	17 años aprox.

En la República Dominicana existen tres Niveles de Educación: Inicial que comprende de 2 ó 3 años hasta pre-primario. Básica, que comprende de 1^{er} a 8^{vo} grados. Media, que corresponden a 1^{ero}, 2^{do}, 3^{ro}, y 4^{to} grados (Bachillerato) además del nivel superior o universitario

- Estos son cuentos breves para 2 ó 3 sesiones para la Comunidad de Investigación.
- Esta sugerencia para las edades pueden ser flexible, y el uso de estos textos puede hacerse en otros grupos, según el criterio del profesor(a).
- En el capítulo siguiente presentamos estos cuentos.

Capítulo VII: Textos Narrativos Originales para la Aplicación del Programa Filosofía para Niños (FpN) en Centros Escolares en la República Dominicana.

MAURO

1er. grado

Nivel Básico, niños(as) de 5 a 6 años

Mauro es un gato saltarín, peludo y juguetón



Todas las mañanas se pasea por los tejados con gran facilidad



Los niños del barrio solo de verlo le gritan:

-¡ Mauro, miau, miau!

-¡ Mauro, miau, miau!

Él, mueve su cola alegre



Y les dice:
Soy el gran Mauro!
el dueño de los tejados!
La Luna me pertenece
y el Sol, no me apetece!



Los(as) niños(as) parecen no escucharle, porque por más que se esfuerza Mauro, todas sus palabras se convierten en miau, miau, miau...

Por eso un día Mauro se puso muy enojado. Decidió ir a descubrir el mundo. Sabía que tenía que esforzarse para lograr esta meta.



Después de su partida todos los(as) niños(as) estaban tristes y esperando que Mauro apareciera en cualquier momento, esperaron, y esperaron... esperaron y esperaron...



Pasaron los días, las semanas, los meses, los años...



Y aún Mauro no regresaba...

El barrio estaba en silencio, sin los “miau, miau” simpáticos de este gato.

Una noche, cuando ya casi todos dormían...



-¡Llegó Mauro!, gritó una voz en la oscuridad.

Mauro pensó para sí

-¿Me habrán extrañado?

-¿Por qué estaré pensando en eso?



Y así fue, Mauro volvió al barrio después de tanto tiempo, llevaba un sombrero de bombín, un saco negro de cola y una gran pipa.



-¡Hola, Mauro!

-¿Cómo estás?

-¿Dónde estabas?

-¿Qué has hecho todo este tiempo?

Esas solo eran parte de todas las preguntas que no alcanzaba a contestar el mínimo.

La sorpresa fue mayúscula cuando les presentó a toda su familia, a su señora esposa Maura, a sus hijos Mauricio, Mauricita y Mauricín...



Los Mauros habían vuelto de su viaje. En ese momento Mauro empezó a contarles a todos(as) de sus maravillosas aventuras: que se había montado en un tren, que había cruzado un río a nado, que presencié un desfile militar en la Independencia Nacional, que había participado en el carnaval de Cabral, que había subido al pico Duarte, a la laguna Gri-grí... bueno.. no sabemos cómo había logrado hacer todas esas cosas solo. Pero lo cierto es que los chicos estaban felices y por la atención que le prestaban a sus palabras, eran comprensibles (pensó Mauro). Finalmente, les contó que casi lo aplasta un tanque de guerra...era el mismo Mauro, la felicidad volvió al barrio.

Mauro:

Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico

1. ¿Cómo era Mauro? Descríbelo
2. ¿Pueden hablar los gatos?
3. ¿Tienes mascota?
4. ¿Por qué es importante cuidar a los animales?
5. ¿Qué tiene estos que ver con la naturaleza?
6. ¿Qué opinas de los niños del barrio?
7. ¿Pueden los niños comunicarse con los gatos? ¿Cómo? Explica tu respuesta
8. ¿Cambió la vida de Mauro después del viaje? ¿Cómo? ¿Por qué?
9. Cite cinco hechos que te imagines ocurrieron durante el viaje de Mauro, que él no contó a los chicos(as) del barrio

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

10. ¿Te gusta viajar? ¿por qué?
11. ¿Haz viajado alguna vez? ¿Dónde? ¿Cómo era el lugar? Descríbelo.
12. ¿Qué razones crees tuvo Mauro para hacer este viaje?
13. ¿Podrías explicar lo que acabas de decir?
14. ¿Podría contar en breve palabras esta historia?
15. Cita cinco ideas que crees que Mauro tiene del mundo
16. ¿Que significa la palabra aventura?

Bebé Panda

2do. grado

Nivel Básico, niños(as) de 6-7 años

Había una vez, allá en la lejana China una pareja de jóvenes osos pandas que vieron nacer a su cría con gran alegría.



Al crecer, todos quedaron sorprendidos de su gran inteligencia y su capacidad de movimiento. Era un oseño muy activo. Un día... no tan feliz fueron capturados de su habitat natural y enviados a una isla tropical.



-¡Ay, qué calor! –gritaba Mamá Osa.

-¡Ay, qué calor! –exclamaba Papá Oso.

El único que no se quejaba era el lindo oseño que se dedicó a admirar todas las flores bellas del entorno que sería su nuevo hogar. Pero la que más le gustó fue la flor de la cayena



-¡Ay, qué linda, esa flor es tan bella como yo!



El tiempo transcurrió y los tres osos pandas se acostumbraron a su nuevo hogar.



-Aquí tenemos ríos cristalinos donde refrescarnos y el bambú es abundante, ¿Verdad Mamá Osa? Preguntaba Papá Oso.

-Sí, nuestro hijo está feliz, lo único que me preocupa es el montón de preguntas que me hace... a veces no sé cómo contestarle. Le respondió Mamá Osa.

-Bueno yo creía que era solo a mí, ayer me dijo que iba a ser el primer Oso Filósofo... agregó Papá Oso.

-¿¡Qué!? ¿Y de qué se tratará eso? Preguntó asombrada Mamá Osa



-Mamá, mamá, dime ¿Por qué te amo tanto? ¿Qué es el amor? ¿Por qué hemos cambiado desde que llegamos a este lugar? No sé lo que es la vida, explícamelo tú. Interrumpió el Bebé Panda.

Mamá Osa se quedaba siempre sin palabras, como suele ocurrirle a muchos padres con sus hijos(as) pequeños(as).

El tiempo pasó, pasó, pasó... y Bebé Panda, como todos(as) le llamaban logró su sueño: convertirse en el primer Oso Filósofo. Y así pudo tener las respuestas a todas sus preguntas.



Bebé Panda (Oso Filósofo):

Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico

1. ¿Cómo era el Bebé Panda?
2. ¿Cómo eran sus padres?
3. ¿Cómo crees que el Bebé Panda logró su sueño?
4. ¿Qué quieres ser cuando seas mayor?
5. ¿Cómo crees que actuaron los padres de Bebé Panda frente a tantas preguntas? ¿Por qué crees que él les hacía estas preguntas a sus padres?
6. ¿Le haces muchas preguntas a tus padres? ¿Cuáles? Explica tu respuesta.
7. ¿Crees que es correcto que los(las) niños(as) hagan preguntas? ¿Por qué? ¿Te responden todas las preguntas que haces?
8. ¿Sabes por qué Bebé Oso quería ser filósofo?
9. ¿Todas las preguntas tienen respuestas? ¿Por qué?
10. ¿Qué quieres decir con esta expresión?
11. ¿Estás de acuerdo con todo lo que se ha dicho? ¿Por qué?
12. ¿Quién no está de acuerdo con algunas ideas que se haya dicho aquí? ¿Por qué?
13. ¿Qué te imaginas que es un filósofo?
14. ¿Para qué sirven las respuestas a las preguntas?
15. ¿Quieres hacer una pregunta que no habías hecho antes?

Carmela, la ballena

3er. grado

Nivel Básico, niños(as) de 7-8 años.

Cayetano y Cayetana son hermanos. Viven en un país hermoso, donde siempre es verano, por eso gustan de ir a la playa y disfrutar de las olas, de los caracoles y ese azul del mar que es más intenso que en todas partes.



-¡Qué hermoso es nuestro cielo! –Dice Cayetana.

-Sí, es tan azul como el mar. -Le contestó Cayetano.

-Pero, ¿Por qué el mar y el cielo son azules?, Preguntó Cayetana.

-Ay, no sé... no lo había pensado nunca. Se lo preguntaremos a mamá. Agregó Cayetano.

El paseo por la playa, se interrumpió cuando sintieron cómo les caía un chorro de agua, igual a la regadera del jardín.

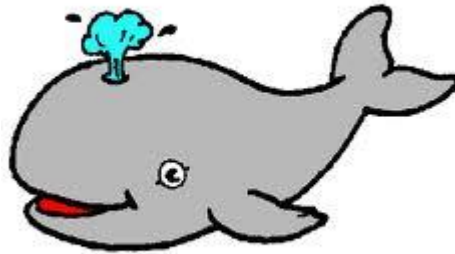
-¿¡Qué es lo que ven mis ojos!?, Exclamó Cayetano.

-¡Corre, corre! –gritó Cayetana.

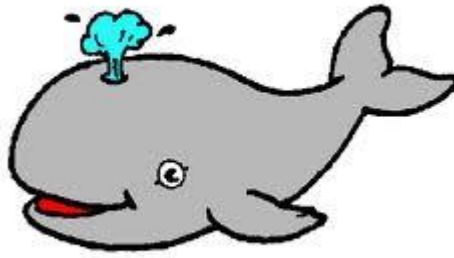
Y de nuevo el gran chorro de agua que los tumbó en la orilla de la playa...

Cuando lograron recuperarse, ya estaba allí, a su lado, cantando su canción acostumbrada:

¡Soy Carmela, la desorientada
en mis dominios no aparece nada!



-¡Hola amigos!, estoy segura que no les viene mal un baño matinal.
-¿¡Quién eres!? –gritaron al unísono Cayetana y Cayetano.
-Soy Carmela, la ballena, ando perdida desde hace días. No he podido hallar ni a mi madre ni a mis amigos, y es que eso siempre me ocurre porque pienso en muchas cosas y me distraigo –Dijo tristemente.
-Bueno... no sabía que las ballenas hablaran... y... pero, no sabemos cómo ayudarte, dijo Cayetana.
-Bueno, para comenzar dime de dónde vienes, le preguntó Cayetano.
-Ay, amiguito, vengo del Polo Norte... eso es nada, nada, nada, nada y nada de llegar... tardamos meeeeeeeeses en este viaje, le dijo la ballena suspirando. Yo le pregunto a mi madre cuánto tiempo falta para llegar, pero si le digo ¿qué es el tiempo? entonces me dice, que eso mismo, el tiempo.
-Bueno, pues estás en el Caribe, y lo que te ha pasado es que estás en el este de la isla, debes nadar hacia arriba, un poco al norte y llegarás al lugar donde están tus amigas, te lo aseguro. Ese lugar se llama la bahía de Samaná y hay un santuario de ballenas.
-¿Me podrían ustedes decir que es el tiempo?
-¡¡No!! -bueno, yo, eh... tendrá algo que ver con la distancia? - contestó Cayetano
-Bueno, mejor me voy, pues esto de contestar con una pregunta, a una pregunta...bah!



El otro chorro de agua no se hizo esperar, las piruetas fueron más espectaculares. Carmela estaba dudosa, pero feliz.

-¡Qué buenos son! Gracias, gracias.

¡Soy Carmela la desorientada
a la bahía de Samaná llegaré encantada!

Se alejó cantando. No sin antes dejarles una hermosa caracola de regalo. Ese día fue especial para los hermanos Cayetana y Cayetano, pues descubrieron que a través de la caracola se podían comunicar con Carmela y escuchar sus lindas canciones.

Caía la noche y la familia se reunió como siempre después de la cena y así surgieron las preguntas.

-Mamá, mamá ¿Por qué el mar y el cielo son azules? ¿Qué es el tiempo?

Ella no pudo contestarles, porque ya dormía profundamente.



Carmela, la ballena:

Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico

1. ¿Cómo era Carmela?
2. ¿Qué le ocurrió?
3. ¿Por qué tú crees que era distraída?
4. ¿Cuál fue el motivo para que se perdiera?
5. ¿Cómo crees que estarían sus padres?
6. ¿Qué opinas de Cayetana y Cayetano? ¿Por qué no le contestaron la pregunta a Carmela?
7. ¿Por qué crees que el cielo es azul? ¿Y el mar?
8. ¿Están de acuerdo con las respuestas dadas hasta ahora?
9. ¿Alguien tiene una opinión diferente? Explícala.
10. ¿Tienes caracoles en casa? ¿Crees que Cayetana y Cayetano podían comunicarse con Carmela a través de una caracola? Explica tu respuesta.
11. Piensa en preguntas a las que no has encontrado respuestas, ¿Puedes decirlas?
12. ¿Cuáles son las diferencias entre los niños y Carmela?
13. ¿Pueden hablar como nosotros las ballenas? ¿Tienen su propio lenguaje? ¿Por qué?
14. ¿Esta historia puede ser real o fantástica?
15. ¿Cuáles razones tuvieron los niños para ayudar a la ballena? ¿Qué hubieras hecho tú?

Filosofía

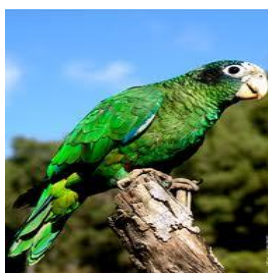
4to. grado

Nivel Básico, niños(as) de 8-9 años.

Filosofín es un joven búho que habita el valle de San Juan. Su sabiduría es conocida en los campos aledaños. Donde él van a pedir consejos todo el mundo: el barrancolí, la mariposa monarca, el ajetreado murciélago y hasta un travieso pájaro carpintero que vuela como si se tratara de un jet.



Un día ocurrió una cosa terrible, se presentaron unos campesinos y empezaron a cortar árboles con sierras enormes. En el bosque hubo sorpresa y esa misma noche decidieron tener una reunión.



La convocatoria fue extensa y por eso la asistencia fue masiva. Se pusieron en sintonía todas las fuerzas de la naturaleza, cotorras y pájaros bobos, golondrinas y chuachuás. El tiempo del diálogo había llegado, aunque hubo mucha controversia. Por fin, se pusieron de acuerdo para hablar con los campesinos.



Los representantes del bosque serían:

El búho Filosofín

La cotorra doña Aurora

El barrancolí Anastasio.

Llegó el momento y cuando los campesinos se disponían a cortar los árboles, se presentó Filosofín.

-Buenas tardes, amigos ¿Cómo están ustedes? Hemos venido hasta aquí para llegar a un acuerdo.

-¡Qué bueno que podemos hablar con ustedes en esta mañana!.
Añadió la cotorra Doña Aurora.

-Vamos al grano, vamos al grano, agregó Anastasio el barrancolí

Los campesinos estaban completamente sorprendidos de que estos visitantes inesperados hablaran con tanta propiedad. Superado el susto, se pusieron agresivos y solo agregaron:

-¡Largo de aquí! ¿Quiénes son ustedes? ¿Se creen con más derecho que nosotros en este campo? ¡Fuera!, antes que los...



Filosofín voló rápidamente a un árbol cercano, no sin antes dar a su cabeza un giro de 360 grados (solo lo hacía cuando estaba enojado). Doña Aurora, la cotorra saltó a una enramada que había cerca. El barrancolí voló a la última ramita de un hermoso árbol de laurel, quien sería también cortado muy pronto. No había nada qué hacer, por eso al encontrarse las miradas de estos tres

amigos, sobraron las palabras. Acordaron convocar de nuevo a todos los seres del bosque. Grandes, medianos, pequeños, no importaba su condición. Hubo cierta resistencia por la invitación del alacrán, la Boa Hispaniola, y a la araña Cacata, pero Filosofín sabía que nadie debía ser excluido.

La unión hace la fuerza!! Gritaron alegres. Esas fueron palabras mágicas. Todos los habitantes del bosque se pusieron alerta. El murciélago, con su gran poder, difundió con gran rapidez esa consigna.

¡¡La unión hace la fuerza!!¡¡LA UNIÓN HACE LA FUERZA!!

En la medida que se repetían estas palabras, se fueron haciendo cada vez más poderosas, hasta que quedó enterado hasta el más indiferente habitante del lugar, un caracol al que todos llamaban “Babosa”.

De repente todo se puso oscuro, los pájaros volaron en bandadas, todos juntos parecían una gran nube. A esta presencia amenazadora la acompañaron de diferentes gritos que crearon gran confusión.

Los campesinos al ver esto se quedaron sorprendidos y corrieron al bohío que habían improvisado, cual no fue su sorpresa cuando allí encontraron a la gran Boa Hispaniola, acompañada de su esposo y varias amigas. El primero en intentar entrar fue picado por un alacrán rojizo que escapó riendo entre las yaguas.

Los campesinos se empezaron a asustar y uno de ellos dio un grito diciendo.

-¡¡Ay Dios mío, esto no es cosa buena, me voy de aquí ahora mismito!!

Los otros les siguieron a toda prisa. El corre-corre no se hizo esperar, saltaron cercas, abandonaron las sierras, machetes y uno que otro escapó sin tener tiempo de ponerse su camisa...

Filosofín sonriente pensó: este fue el día en que la naturaleza le ganó a la destrucción.



Filosofín:

Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico

1. ¿Qué estaba ocurriendo en el bosque?
2. ¿Pueden “hablar” los animales?
3. ¿Crees que se pueden comunicar entre ellos? ¿Cómo?
4. ¿Por qué crees que los animales se reunieron?
5. ¿Qué es un diálogo? ¿Y una conversación?
6. ¿Cómo juzgarías la actitud de los campesinos?
7. ¿Necesitamos madera? ¿Para qué?
8. Explica con tus palabras cuál es el problema que tienen los seres del bosque. ¿Qué piensas de esto?
9. ¿Qué tipo de animal es un búho?
10. ¿Cuál es la diferencia entre un barrancolí y un murciélago?
11. ¿Crees que los animales actuaron bien o mal? Argumenta tu respuesta.
12. ¿Por qué es importante la conservación de los bosques?
13. Crees que los trabajadores huyeron por:
 - ☐ Temor
 - ☐ Sorpresa
 - ☐ Humor
14. ¿Observaste algún valor en esta historia? ¿Cuál(es)?
15. Cita las razones que tuvieron los animales para actuar de esa manera

Gotita

5to grado

Nivel Básico. 10 años aprox.

GOTITA

Al agua,
fuente de la
vida



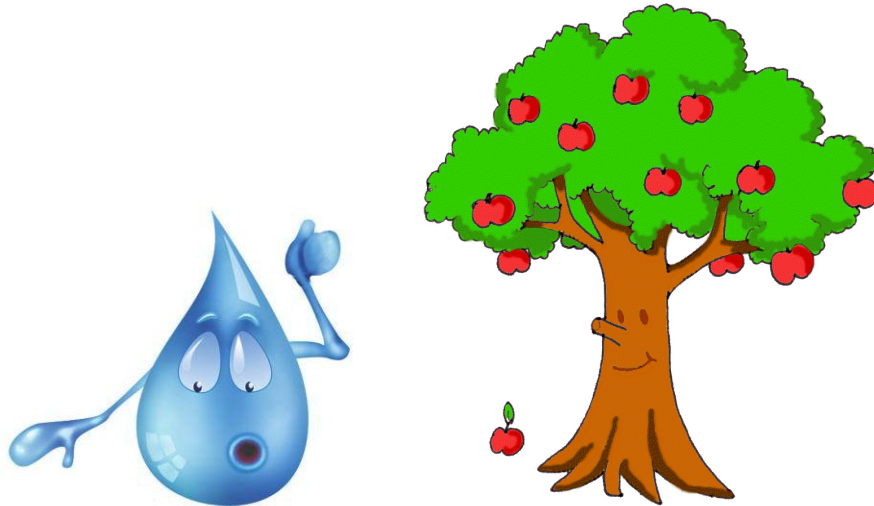
En el principio... nació Gotita.
Sus padres Don Hidro y Doña Oxi
se pusieron muy contentos
al verla por primera vez.

Pensaron mucho tiempo
en cómo la llamarían.
Don Hidro creyó que el nombre
perfecto sería H₂O.

Pero Doña Oxi no estuvo de
acuerdo y como las madres son
tan importantes, la llamaron
como ella quería : Gota.

Resultó que al ser tan pequeñita
todos y todas terminaron
llamándola Gotita.

Una mañana salió de paseo
y se encontró con Arbolito
y desde ese día juraron
ser amigos para siempre.



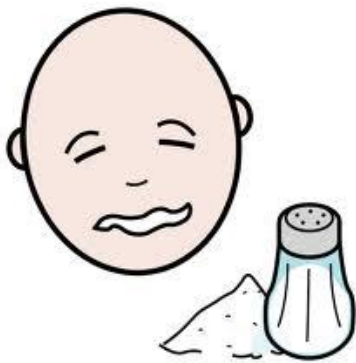
Gotita invitó a Arbolito
a acompañarla, pero éste se disculpó
diciéndole que prefería la quietud
y esperarla en ese mismo lugar.

Arbolito le aseguró a Gotita
que más adelante encontraría
unos iguales y otros diferentes a él,
pero que todos eran hermanos y la
ayudarían si lo necesitaba.



En su caminata se encontró con Azulito.

Fue algo mágico. Como Gotita era transparente lo adoptó enseguida, pensó que sólo lo usaría en ciertas ocasiones, el resto de su vida. Era un amigo silencioso.



Siguió por un sendero y coincidió con Saladita. Esta la llevó con sus hermanas, donde bailaron una larga danza; consistía en dar vueltas y más vueltas.

Fue una experiencia diferente y divertida, aunque no pudo evitar salir bien salada. Pensó para sí: los amigos hay que amarlos sal (¡perdón!) tal como son...



En su travesía llegó
a un sorprendente y
maravilloso lugar
que estaba repleto
de aves de muchísimos colores.

Las aves se alegraron al ver
a Gotita y gritaron a coro:
- ¡Qué refrescante eres! –
Doña Cotorra estaba tan emocionada
que decidió acompañarla.



Cuando se alejaban se dieron
cuenta de que las seguía Doña Mariposa,
que aunque volaba, no era un ave,
más bien parecía una flor en movimiento.



Gotita, Doña Cotorra y Doña Mariposa
llegaron a un valle donde descubrieron
toda clase de flores maravillosas: orquídeas,
rosas, claveles, geranios, cayenas, trinitarias...
- ¡Qué belleza! – dijeron encantadas.



Doña Cotorra, que no paraba de hablar,
las llevó a un sitio donde pudieron
ver una gran variedad de animales que
corrían, saltaban y se arrastraban.
Las tres amigas estaban fascinadas .

El encuentro más espectacular
fue con Pececito. Casi se desmaya
al ver a Gotita y sólo atinó a gritar
-¡Por fin! –
(Se escuchó en el Pico Duarte).



Gotita, sorprendida, le recomendó
que resistiera y le prometió
volver muy pronto.

Dicen que la vida de Pececito
se volvió insoportable después
de conocer a Gotita. Estaba siempre
triste,
acalorado,
desconcertado,
malhumorado.

Doña Mariposa y Gotita siguieron su
aventura, no sin antes despedirse de
Doña Cotorra. Las tenía mareadas
haciéndoles un sin fin de historias,
chistes y anécdotas.

Avistaron a lo lejos un débil, pero
hermoso Arcoiris . Corrieron presurosas
hasta allí. Al llegar se había desvanecido.
Simplemente, no existía...
Algo le faltaba, decían los que lo conocían.
-¿Tendrá esto que ver conmigo?
Se preguntó Gotita.



Bajo el lema de:
¡Gotita jamás se agota!
Prosiguieron su camino
y llegaron a...

Las Dunas de Baní
-¿¡ Qué pasó aquí !? -
Gritó Gotita sorprendida.



Una estruendosa y enojada voz les contestó

-¡¿Quiénes son ustedes!?-

-¡¿ Qué hacen en mis dominios ?!-

-¡¡ Soy Doña Duna y ustedes, unas intrusas !!-

-¡Don Sol, al ataque!-



Don Cayuco, que observaba la escena,
les susurró:

-¡Huyan, huyan! Arbolito me encargó que
las advirtiera, pero me distraje mirando
un espejismo... ya soy viejo, un poco ciego
y siempre tengo sed... perdónenme.



El corre – corre no se hizo esperar.
Doña Mariposa y Gotita intentaron
huir despavoridas.

Doña Mariposa pudo escapar
casi por un milagro,
pero con una de sus alas chamuscada...

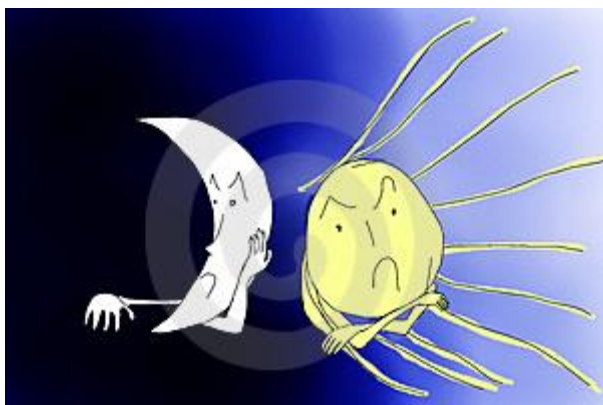
Para Gotita era demasiado tarde...
había sido atrapada por Doña Duna.
Don Sol estaba felizmente calcinante.



Fue sólo cuestión de segundos...
nada más se vio su “humito”
subir al cielo.



En ese momento todo se volvió oscuro.
Doña Noche se puso furiosa y acusó
a Don Sol y a Doña Duna de abuso de poder.
La Señora Luna se unió a la protesta.



Los árboles se estremecieron
y todos los animales dieron un grito
tan grande que se escuchó en toda la isla de
Quisqueya.



Mientras...
Gotita seguía subiendo, subiendo,
subiendo....

Al llegar a las alturas la recibieron muy
apenados Don Trueno y Don Rayo,
que por la oscuridad y los gritos estaban bien
enterados de todo cuanto había ocurrido.



Éstos la consolaron y le pidieron que
no se preocupara tanto, pues ella
solamente había cambiado.

-Ahora eres vapor –

Le dijeron.

Don Trueno y Don Rayo le prometieron
a Gotita estudiar la forma de ayudarla,
aunque sabían que era un poco difícil.

Gotita se sentía extraña.

No comprendía bien
lo que le había pasado.

Don Hidro y Doña Oxi
habían perdido las esperanzas.

Arbolito estaba confuso
y le reprochó a Don Cayuco
su imperdonable distracción.

Doña Cotorra no paraba de hablar
de esta desgracia y Doña Mariposa
lloraba inconsolable. Se acabaron
las danzas de Saladita.

Azulito, esperaba en silencio sepulcral.

Pasaron el primero,
segundo,

tercero,
cuarto,
quinto,
sexto y ...

Al séptimo día... Don Trueno y Don Rayo
llamaron a Gotita y le dijeron:

- No hemos encontrado la forma de
ayudarte... por más que pensamos
no le vemos solución a este problema. –

Con voz triste Don Rayo le hizo esta propuesta:

- Yo lo único que podría darte es electricidad,
pues los relámpagos son mi especialidad,
pero no es eso lo que necesitas.

Gotita lo observaba incrédula.

Don Trueno agregó

- Y yo podría darte truenos que
serían escuchados en toooooodas partes...
pero nada más.

Gotita lo miraba devastada.

Gotita exclamó:

- Por favor, esto no es posible.

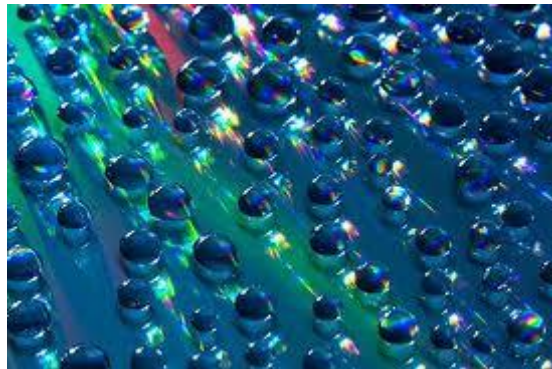
¡Ustedes son tan poderosos!

-Recuerda Gotita, hasta nosotros
tenemos poderes limitados.-

Le contestaron.

-¡Qué desgracia!
¿No comprenden mi congoja?
He dejado a mis padres y a mis amigos.
He desaparecido sin explicación.
¡Pececito morirá sin mí!
¡¡Estoy desesperada!!
Gotita estalló en llanto.

Don Trueno y Don Rayo jamás
habían visto semejante cosa.
El cielo se volvió gris.
Gotita comenzó a ponerse
grande, grande, grandota....



Don Trueno no sabía dónde esconderse.
Don Rayo estaba desconcertado.
No sabían cómo consolarla. Decidieron
hacer lo único que sabían: lanzar
miles de truenos, rayos (a lo que se unió
la amiga Centella) para acompañar a Gotita.

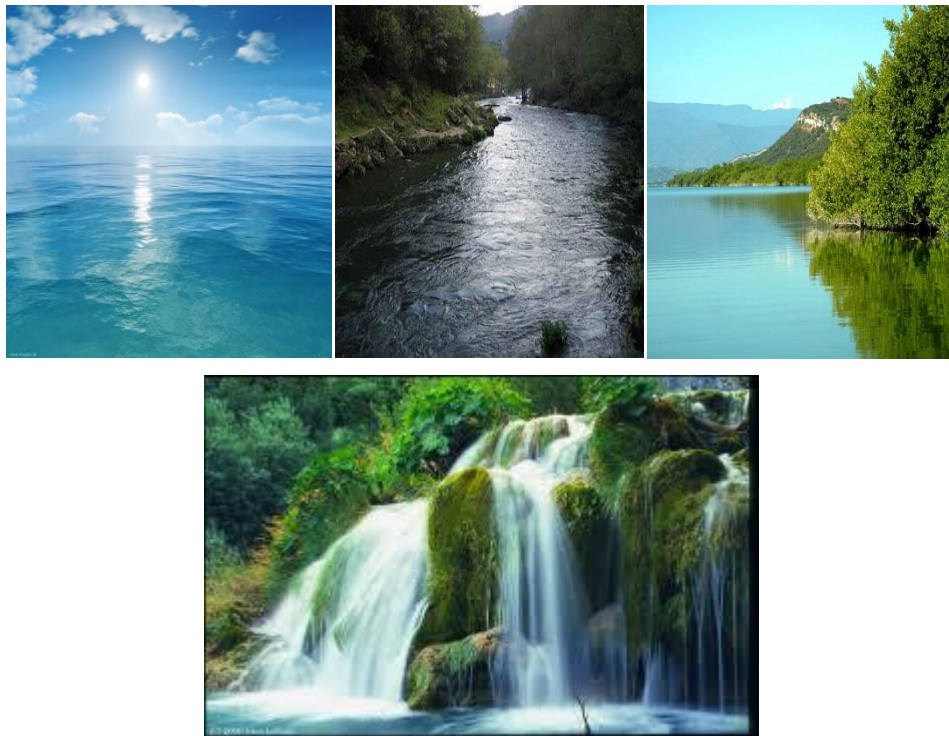
Gotita lloraba, lloraba, lloraba...
y sus lágrimas se fueron convirtiendo
en cientos, en miles, en millones...

de ella misma.

El primero en esconderse fue Don Sol,
era alérgico a todo eso. Doña Duna
estaba aterrada. (Dicen que desde
ese día permitió los oasis).

Doña Noche y la Señora Luna estaban
felices y alentaron a Gotita para que
siguiera adelante.

Y ... sobre la isla de Quisqueya empezaron
a caer tantas, tantas y tantas Gotitas
que se formaron Don Mar, Don Río
(con sus hijitos Riíto, Riachuelo, Rigola
y Charquito), Don Lago (con su hija
Laguna), Doña Cascada y todas las
aguas que existen...



Los valles, llanuras, montañas,
sierras, cordilleras y selvas se
sintieron aliviadas.

Los animales, aves, peces, reptiles,
anfibios, mamíferos, insectos...
estaban maravillados.

Don Hidro, Doña Oxi, Arbolito,
Doña Cotorra, Saladita y Doña Mariposa
formaron una gran algarabía.
Azulito no dijo nada.
Después se supo que se fue a vivir
con su papá, Don Mar.

Pero sin dudas el que se puso
muy feliz fue Pececito, quien hizo
un clavado genial para caer en el
lago más cercano...
Nunca más se le ha vuelto a ver.

Gotita había desaparecido.
Pero sus lágrimas se convirtieron
en los que han sido las lluvias que
han regado nuestra Tierra para siempre...

Hay quien dice que la han visto tal como era
al pie del Arcoiris,
posada en ciertas flores,
en forma de rocío.



Gotita:

Pautas metodológicas para el diálogo filosófico

1. ¿Quién es Gotita?
2. Piensa en Gotita y descríbela.
3. Enumera los amigos de Gotita. ¿Cuál te pareció más interesante?
4. Piénsalo y dí con breves palabras lo que le ocurrió a Gotita.
5. ¿Qué opinas de Don Sol y Doña Sahara? Explica tu respuesta.
6. ¿Crees que Gotita debió llegar hasta sus territorios? ¿Fue curiosa, arriesgada, imprudente?
7. ¿Cómo juzgarías la actitud de Trueno y Rayo?
8. Propón un final diferente para esta historia.
9. El agua es muy importante ¿Por qué? Cita cinco razones que justifiquen tus argumentos.

10. ¿Qué cambiarías de esta historia? Justifica tu respuesta.
11. Reflexiona sobre la historia. ¿Qué fue lo que más te gustó?
12. ¿En qué momento se muestra solidaridad en este cuento? Menciona dos ejemplos.
13. ¿Qué opinas de Cayuco? ¿Pudo haber evitado lo ocurrido?
14. ¿Cuál es la diferencia entre Rayo y Trueno?
15. ¿Existe la posibilidad de que Gotita vuelva a ser la misma?

El limpiabotas

6to grado

Nivel Básico, niño(as) de 11 años aprox.

Era 24 de diciembre el día transcurría lentamente en las calles de Santo Domingo. Sin embargo, Manuel seguía su camino sin desmayo.

-¡Limpiabotas, marrón y negro!. Gritaba a todo pulmón.



Ya había caminado tanto, que pudo sentir desde la fresca brisa mañanera, al sol ardiente del mediodía, sin faltar esas fugaces lluvias repentinas, para de inmediato aparecer el sol resplandeciente y solo producir en él este comentario...

-¡ La bruja se está peinando!

Tal parece que con la aparición de tantos productos nuevos para limpiar zapatos, los clientes habían desaparecido.

-¡Limpiabotas, marrón y negro!

Nadie lo escuchaba. Las calles estaban animadas, los comercios repletos de clientes.

Los ojos de Manuel se fijaron en un letrero de luces refulgentes, tenía bombillitos de colores y de adorno un árbol de navidad. Estaba acompañado

por un señor de traje rojo al que llamaban Santa Claus. Miró a través de los cristales. Familias disfrutaban felices en ese restaurante de moda de comida rápida.



-¡Qué rica se veía aquella comida! Si algún día pudiera comer uno de esos helados!. Pensó.

-¡¡¡Limpiabotas, marrón y negro!!!

Gritó con más fuerza.

-Ay, si solo pudiera llevar algo a mi casa, hoy es día de Nochebuena y no puedo aparecerme allá con las manos vacías... pensaba.

Recorrió muchas calles más sin perder la esperanza de encontrar el trabajo del día.

De pronto se recordó de Doña Teresita, la mujer que más zapatos tenía “de la bolita del mundo.”

Dio un giro sorpresivo a su marcha y hasta allá se dirigió. Llegó apresurado, casi sin aliento. La casa estaba cerrada, tranquila, no se oía la música habitual, ni la algarabía de los hijos y nietos de la señora.

-Ay Dios mío, no... me digan que no está...



Sus ojos rápidamente se inundaron y dos brillantes y gruesas lágrimas cayeron por sus mejillas.

-¡¡¡Limpiabotas, marrón y negro!!!

Gritó con dramática desesperación.

Ya cuando empezaba a alejarse se oyó una débil voz que lo llamaba dulcemente.

-Limpiabotas, muchachito, Manuel, ¿Es que estás sordo?

-¿Quién es usted.?

-¿Dónde está Doña Teresa.?

Preguntó enjugándose las lágrimas.

-¿Qué te pasa?, le preguntó la señora.

-Nada, nada, no se preocupe. Le respondió.

-Mira Manuel, Doña Teresa ha estado enferma, y han ido a celebrar las fiestas a la casa de su hijo mayor, pero me encargó que te entregara una cosa.



La señora entró a la casa y regresó con una caja. El le dio las gracias, la cargó como pudo, pues estaba muy pesada, y como era tan curioso sólo pensaba en qué podía haber allí dentro. Había recorrido dos cuadras y no aguantó más. Lo primero que vio fue un sobre con su nombre. Era una carta de Doña Teresa, que decía:



Estimado Manuel:

El último día que estuviste limpiándome los zapatos, no te pagué lo que merecías, pero tú, sin reproches, hiciste tu trabajo con el mismo entusiasmo. Cuando fui a hacer la compra de navidad, pensé en ti y en tu familia. Eres un niño valioso, porque después de terminar de trabajar vas también a la escuela.
Con amor, Doña Teresa.

Manuel lloró de alegría al leer este mensaje, emprendió presuroso su camino sin dejar de preguntarse mil veces dos cosas, que cómo en una caja tan pequeña podían caber tantas cosas y que cómo habían personas que no creían en los hadas...

Anocheecía, la gente reía, los autos corrían veloces, en las calles se oía el movimiento de las cocinas en los preparativos de la cena, los fuegos artificiales, deslumbrantes... y el cantar de los villancicos imponían al ambiente un aire celestial...

Era la Nochebuena dominicana, a pesar de todo, la más alegre del mundo.



El limpiabotas:

Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico

1. ¿Deben trabajar los niños(as)?
2. ¿Qué se supone debería estar haciendo el niño limpiabotas en vez de trabajar? ¿Crees que es justo pasarse el día trabajando para luego ir a la escuela?
3. ¿Por qué crees existen niños trabajadores?
4. ¿Qué opinas de Manuel?
5. Doña Teresita es bondadosa ¿Crees que con su acción cambiará la vida de este niño?
6. ¿Cómo crees que se puede erradicar el trabajo infantil?
7. Piensa y luego escribe tres ideas con las que solucionarías el problema social del trabajo infantil.

8. La Nochebuena es una fecha muy importante en la República Dominicana ¿Sabes por qué se celebra?
9. ¿Qué supones que contenía la caja que le dejó Doña Teresita a Manuel? Haz una lista.
10. En la carta Doña Teresita le expresa su admiración a Manuel. ¿Cómo crees que él se sintió con estas palabras?
11. A continuación te damos cualidades, elige las que crees posee Manuel:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Valiente | <input type="checkbox"/> Educado |
| <input type="checkbox"/> Humilde | <input type="checkbox"/> Estudioso |
| <input type="checkbox"/> Trabajador | <input type="checkbox"/> Emprendedor |
| <input type="checkbox"/> Honesto | <input type="checkbox"/> Responsable |
| <input type="checkbox"/> Desesperado | <input type="checkbox"/> Solidario |

12. ¿Qué opinas de los padres de Manuel? ¿Son responsables?
13. ¿Qué los lleva a dejar que su hijo pequeño trabaje?
14. ¿Hay alguien más con responsabilidad en este problema?
15. ¿Cuál es el papel del Estado frente a la Educación?

El Candidato

7mo. Grado, Nivel Básico, niños(as) de 12 años aprox.

-Tengo buenas razones para creer que Juan Pablo podría ser un buen presidente del curso: es ordenado, estudioso y responsable. Dijo Emilia.



-Bueno, será todo eso, pero le falta algo importante que debe tener un líder, comunicación. Siempre está solo y aislado. Contestó Ana.

-Si todos los líderes son ordenados, todos los líderes son organizados, todos los líderes son responsables, luego ¿Juan Pablo, el calladito, debe ser nuestro jefe de curso? Agregó Manuel.

Todos rieron a carcajadas con la ocurrencia de Manuel, que no dejaba de tener salidas graciosas siempre.

Este grupo del 7mo. grado deliberaba sobre cuál debía ser la persona ideal que ocupara la presidencia del curso. El diálogo se tornó cada vez más intenso y las argumentaciones a favor y en contra sobre la candidatura de Juan Pablo, se hicieron más apasionadas.

-Propongo que anotemos en la pizarra todas las argumentaciones a favor y en contra de esta propuesta. Dijo Manuel.

-Así será –gritaron casi todos y todas al unísono.

-Me opongo –dijo Esteban - lo justo sería proponer a varios candidatos y ahí mismo ir diciendo sus virtudes y defectos.

-Bueno, los líderes se convierten en personas públicas, agregó Emilia.

-Caramba, insisto en que no me parece justo que sea una sola persona. Debemos proponer a más candidatos. Agregó de forma resuelta Esteban.

-Además debe haber candidatas, no solo candidatos... dijo Emilia.

Se escuchó un rumor y comentarios de sorpresa, ya que nunca el curso había sido dirigido por una chica. Esto sí que crearía una verdadera polémica.

-Bueno, esto es un poco complejo, pues no es la tradición. Contestó Esteban.

-Rompeamos ya con esa mala tradición. Respondió Emilia de forma enfática.

-Sí siempre los candidatos han sido hombres. Esta vez elegimos una candidata mujer. Luego, la mayoría votará por su candidato. Dijo Manuel.

Algunos rieron, pero Emilia no. Creía que este comentario estaba lleno de mala intención. Además tenía una carga de discriminación en contra de la mujer.

Por primera vez se había producido en el 7mo. grado una contradicción entre compañeros(as). La discusión fue acalorada y las posturas encontradas. Esteban sustentaba la opinión de que debían ser candidatos y Emilia sostenía que las chicas debían participar también. Había llegado la hora de irse a la casa y Ernesto (que hablaba muy poco) propuso que todos y todas debían reflexionar sobre lo ocurrido, y que debían reunirse al otro día en el pequeño auditorio del colegio.

El día había llegado. Lo justo era someter estas dos propuestas a votación. Así lo hicieron. No sin antes, Esteban y Emilia dar un breve discurso para argumentar sobre lo bueno de su propuesta.

1.Candidato masculino.

1.Candidata femenina.



En la sala reinaba una tensa calma y se produjo el momento esperado, el conteo de los votos dio el siguiente resultado

Propuesta # 1

Propuesta #2

12

Emilia sonrió satisfecha, ella sabía que este era solo una parte del largo camino que le quedaba por recorrer.

El candidato.

Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico

1. Diga cuáles son las fortalezas y debilidades de Juan Pablo como candidato.

Fortalezas_____

Debilidades_____

Piensa y luego explica cuáles podrían ser las consecuencias de estas fortalezas y debilidades.

2. ¿Qué crees que debe primar en una discusión, la razón o la pasión? Justifica tu respuesta.

3. ¿Cuáles deben ser las cualidades de un líder? Te damos la primera.

Respetuoso _____ porque _____

_____ porque _____

_____ porque _____

_____ porque _____

_____ porque _____

4. ¿Cómo calificarías la opinión de Esteban? Justifica tu respuesta.

5. ¿Qué opinas de la reflexión de Manuel?

6. ¿Crees que los líderes por ser personas públicas pierden su vida privada?

7. ¿Debe haber un límite para la difusión de la privacidad de los líderes? ¿Por qué? ¿Esto no atentaría contra la libertad de prensa?

8. ¿Crees que hubo discriminación en contra de las chicas en el curso?

9. ¿Por qué crees que nunca habían elegido una candidata? Da tres razones.

10. ¿Qué opinas de la predicción de Manuel de que ganaría un candidato?

Escribe una hipótesis de lo que crees que pasó después de las elecciones?

Ernesto
(Fragmento)

8^{vo} grado, Nivel Básico- niños(as) 13 años aprox.

La tarde era calurosa, Ernesto ya había pasado sus Pruebas Nacionales, pensaba en todos los planes que tenía programados para sus vacaciones. Desde ir a la playa, hasta subir al pico Duarte. Era un sueño que había acariciado desde pequeño. Su madre siempre le decía que cuando pasara a 1º de Media, lo dejaría ir en esa expedición que formarían los compañeros y compañeras de la escuela, junto a profesores y un guía que conocía bien el camino a seguir. Su padre se oponía. Alegaba que era un viaje muy largo y que era aún muy pequeño. Sus padres siempre tenían esa contradicción y era interesante para Ernesto escuchar las razones y argumentaciones de cada uno de ellos para defender su punto de vista.



Argumentaciones

La madre:

- Debe ir para que conozca su país.
- Así sabrá lo que es estar en contacto con la naturaleza y la amará más.
- Compartirá y aprenderá con los amigos(as) y se volverá más solidario.
- Pasará un poco de trabajo y así valorará las comodidades que disfruta en la ciudad.

El padre:

- Tendrá mucho tiempo para conocer el país.
- La naturaleza no sólo se valora en el pico Duarte, se puede hacer desde cualquier parte.
- Con los amigos comparte siempre.
- Ya tendrá mucho tiempo para “pasar trabajo” en esta vida.

Ernesto se sonreía, pues sabía que al final la opinión de su madre saldría vencedora. Y así fue. Se marchó en la expedición que los llevaría hasta la Cordillera Central, tenían planificado subir primero a La Pelona y luego al pico Duarte, el punto más alto del Caribe.



La travesía fue ardua. Con esa mezcla sorprendente y típica del trópico, lluvias torrenciales repentinas y sol ardiente a continuación. Los caminos eran difíciles, largos, angostos. A pesar de esto, Ernesto seguía firme y con buen ánimo. La primera noche acamparon en casa de campaña en el Valle de Bao, bajo unos 15° C de temperatura. Eso es un extremo para un caribeño. Pero la aventura era un reto casi irresistible para Ernesto y esa era la principal razón por la que estaba disfrutando este viaje.

Al segundo día empezó a sentir molestias de gripe, dolor de cabeza y mareos. El responsable del equipo le dio los medicamentos usuales en estos casos. El tercer día Ernesto empeoró, tenía fiebre, frío y estaba realmente mal. Probablemente los tutores debían llamar a sus padres. Estaban evaluando la situación, porque ya conocían la polémica que esta excursión había originado en ese hogar. Pero no podían perder tiempo, porque si era algo grave, mientras más rápido lo viera un médico, era mejor. Debatieron algunos minutos esta situación y llamaron a sus padres... iban camino al dispensario más cercano.

Ernesto:

Pautas metodológica par el desarrollo el diálogo filosófico

1. Las siguientes frases pueden tener algo incorrecto. ¿Puedes corregirlo?
 - Siempre hay que imponer a los (las) otros(as) nuestros criterios.
 - Siempre yo poseo la razón.
 - La contradicción entre los padres es anormal.
2. Diga tres argumentos a favor y tres en contra sobre el viaje de Ernesto.

Argumentos a favor

Argumentos en contra

3. ¿Qué opinas de la madre de Ernesto? ¿Y del padre?
4. ¿Crees que fue correcto o incorrecto que fuera a la excursión? Justifica tu respuesta.
5. ¿Deben los (las) niños(as) salir de la ciudad sin la compañía de sus padres?
6. ¿Por qué crees que Ernesto se enfermó?
7. ¿Cómo calificarías la actitud de los tutores?
8. ¿Qué piensas de la palabra riesgo?
9. ¿Qué opinas de la excesiva protección de algunos padres? ¿Y de los padres indiferentes?
10. Propón tres finales distintos para esta historia, ponle título

11. ¿Que significa “pasar trabajo”?
12. Piensa, ¿Crees que habrá un conflicto familiar debido a este hecho?
13. ¿Estarán los padres toda la vida para protegernos?
14. ¿En algún momento se tomó en cuenta la opinión de Ernesto?
15. Realicen un debate en torno a este problema.

Jasmín

1er grado

Nivel Medio, jóvenes de 14 años aprox.

Jasmín es parte del equipo de voleiball de su escuela, desde hace un año se encuentra en el país, pues sus padres son inmigrantes árabes. Ella prefiere vivir aquí porque siente que es un lugar donde la mayoría de las personas son amables y hospitalarias. Es una niña obediente y que respeta las tradiciones familiares, por lo que lleva un velo, además de su uniforme.



El profesor de religión del colegio en varias oportunidades se ha referido en forma despectiva a las personas creyentes del Islam, acusándolas de terroristas. Ella se ha sentido muy apenada y su mejor amiga, que es judía, le comentó que ese profesor hacía comentarios negativos también en contra de los judíos, protestantes y todo el no fuera católico. La Asociación de Padres decidió dialogar en ese sentido con la dirección de la institución educativa. El encuentro fue positivo, quedaron de acuerdo en conversar con el profesor.



Cuando el director llamó al profesor, éste alegó que esa era una escuela católica y que esa era su opinión personal, y que había que respetársela. El director respondió que él comprendía su punto de vista, pero que esa situación era muy delicado y que aunque esa era una institución católica, la Constitución de la República garantizaba la libertad de culto. El director le pidió que no volviera a hacer comentarios peyorativos sobre las otras religiones.



La escuela y la asociación de padres iniciaron una serie de charlas a las que llamaron, “Orígenes y evolución de las religiones”, fue todo un acontecimiento, porque la comunidad se integró masivamente a las mismas. En ellas participaron un sacerdote, un rabino, un especialista del Islam y un pastor protestante y todas las familias interesadas en este tema. Lo más sorprendente de todo fue que el profesor, en la última charla adoptó una actitud de nobleza y pidió disculpas a todos(as) los que había ofendido con sus comentarios y confesó que lo hizo movido por el fanatismo y el desconocimiento de las otras religiones. Fue un momento muy emotivo. Nadie dijo nada. Todos se pararon y le hicieron un gran aplauso.

Jasmín:

Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico

1. ¿Qué opinas de Jasmín?
2. ¿Cómo calificarías la actitud inicial del profesor García? ¿Y su actitud final?
3. ¿Crees que este profesor violó algunos de los derechos de los alumnos? ¿Cuáles?
4. ¿Qué opinas de la Asociación de Padres? ¿Cómo calificarías su acción?
5. ¿Crees en la libertad de cultos? ¿Por qué? Justifica tu respuesta.
6. ¿Crees que las escuelas deben tener una determinada religión? ¿O deben ser laicas?
7. En Francia, cuna de los Derechos Humanos, se está legislando para crear una ley que prohíba el uso del velo en los sitios públicos. ¿Qué piensas de esta medida? Diga tres razones por lo que crees se ha motivado esta acción.
8. ¿Es posible la amistad entre personas de diferentes religiones?
9. ¿Qué te sugieren las palabras “convivencia pacífica” y “cultura de paz”? Explica tu respuesta.
10. ¿Cuáles son las causas y consecuencias de la intolerancia religiosa? Da tres ejemplos de actualidad
11. ¿Qué es la discriminación?
12. ¿Te has sentido discriminado alguna vez? ¿Por qué? Explica tu respuesta.
13. Cita valores los que deben imponerse ante una situación así
14. ¿Qué hubieras hecho tú?
15. Imagina un final distinto para esta historia, cuéntalo.

El Dilema

2do. grado

Nivel Medio, jóvenes de 15 años aprox.

Santiago es un joven que lleva siete años trabajando en una compañía de seguros. De ser empleado de limpieza, ha sido promovido a jefe de mensajeros, por su honradez y deseos de superación. Se encuentra cursando el segundo año de la carrera de mercadeo en la universidad. Tiene una esposa y una hija recién nacida, la que ha presentado algunos problemas de salud.

El viernes a las 5:00 p.m. su esposa lo llama y le dice que su niña se encuentra muy enferma y que ella lo espera en la clínica. Por más esfuerzo que hizo llegó una hora después al centro médico. La doctora le explica que la bebé necesita de un tratamiento inmediato para salvarle la vida y le dice que la medicina cuesta \$10,000 pesos. El mira a su esposa que no para de llorar y le informa a la doctora que ellos no tienen esa cantidad.

Se retira del pasillo y piensa:

- 1º. Tengo la posibilidad de no hacer nada y dejar que se muera mi hija.
- 2º. Podría ir a la compañía y pedir un préstamo, pero ya todo está cerrado y los (las) ejecutivos(as) están fuera de la ciudad.
- 3º. Tengo llave de la oficina, puedo tomar el dinero que está bajo mi responsabilidad, pero no tengo el permiso de hacerlo.
- 4º. Puedo entrar a la oficina y fingir que hubo un robo y así no tendría que reponer ese dinero.

Volvió donde su esposa y le dijo todo lo que había pensado y que no sabía qué hacer. Ella le dijo entre lágrimas, que estaban frente a un dilema.

Dilema:

Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico

1. ¿Qué opinas de la actitud de la doctora?
2. ¿Sabes lo que es el Juramento Hipocrático? Investígalo.
3. ¿Crees que este Juramento se corresponde con la postura de la doctora? ¿Tiene ella responsabilidad en el problema?
4. ¿Qué es un dilema?
5. ¿Has tenido alguna vez un dilema? Explícalo.
6. ¿Cómo calificarías el sistema de salud del país? ¿Es solo factible para los que poseen más recursos? ¿Por qué?
7. ¿Cómo se sienten las personas de escasos recursos frente a esta situación? ¿Crees que es esto justo? ¿Por qué?
8. ¿Qué piensas de Santiago?
9. ¿Cuál será la opción que crees tomará este padre? ¿Por qué?
10. ¿Qué hubieras hecho tú frente a ese dilema? Justifica tu respuesta.
11. Escribe tres razones por las que crees el sistema de salud funciona de forma inadecuada en nuestro país

12. ¿Se justifica el robo en una circunstancia desesperada? Argumenta tu respuesta.
13. ¿Qué papel juega la ética en este problema?
14. ¿Qué piensa de esa situación?
15. Escriba tres ideas para solucionar este problema

Taína, una historia del pasado

3er Grado

Nivel Medio, jóvenes de 16 años aprox.

Había una vez... una niña pequeña llamada Taína que vivía muy feliz en una isla preciosa, donde todo era paz y tranquilidad.



Taína le gustaba dar largos paseos, observando la naturaleza y compartir con otros niños y niñas de su tribu.



Todos juntos hacían largas excursiones donde podían comer guayabas, uvas de playa, tamarindos y limoncillos.



Pero cuando Taína iba al río lo hacía sola, porque tenía un gran amigo. Era un manatí al que ella llamaba Magitex.



Se bañaba junto a él, en estas aguas cristalinas que estaban rodeadas de helechos tan grandes y bellos que parecían árboles. Además, aprovechaba para comer berro, pues su mamá siempre decía que era muy bueno para la salud.

Todo era armonía y alegría para esta hermosa niña indígena.

Una mañana salió a hacer su paseo más temprano de lo habitual y notó que las aves y animales tenían gran alboroto.



Observó el perro mudo que giraba sobre sí mismo con locura. La lechuza voló al verla, al igual que todos los pajaritos que dormían por allí.



-¿Qué ocurre?—se preguntó Taína.

-¡¡Llegaron los Caribes!!—gritó Maniocatex.

-¿Y por qué te asustas?—le preguntó.

-¡Ay, Taína! ¿Cómo que por qué?. Esas gentes son malísimas. Mi padre dice que tienen arco y flechas y, tú sabes que nosotros sólo tenemos macanas...

-¡Oh!—exclamó Taína, asustada.

-Lo mejor será escondernos en esta cueva, sí, en esa misma donde hay tres lagos. Ahí tengo un lugar donde no podrán encontrarnos.

-¡Vamos!—dijo Maniocatex.

-¡Vamos!—agregó Taína.



Allí pasaron largo tiempo, escuchando cómo los Caribes buscaban personas, quitándoles sus pertenencias en las aldeas cercanas, y exigían al cacique que entregara parte de los alimentos, para llevárselos en sus grandes canoas.

Permanecían aterrados en silencio y en la oscuridad. Taína estaba tan triste que lloró amargamente junto a su amigo Maniocatex.

Llegó la noche y cuando dejaron de escuchar ruidos, salieron despacio, con cuidado, encontrando a su paso destrucción, desorden, donde solo se escuchaban lamentos. Las gentes de la tribu estaban tristes y afligidas.

Caminaron y caminaron hasta que pudieron llegar a la aldea. Todos los recibieron con abrazos, pues creían que habían sido heridos o secuestrados. El padre de Taína, Caonex, les explicó que eso pasaba cada cierto tiempo, pues la isla estaba compartida por cinco cacicazgos, pero muchos no respetaban esa división y por la fuerza tomaban las pertenencias de los otros. Pronto había de producirse una reunión de caciques y hechiceros para ponerse de acuerdo y terminar con esta injusta situación. Y así fue. Esa actividad fue muy comentada y esperada. Se celebró en las márgenes del río Ozama*, y muchos tuvieron que viajar por largos caminos para estar presentes en el encuentro.

Los caciques, hechiceros, y ancianos hablaron y discutieron durante mucho tiempo, por lo que los frutos que eran verdes, se volvieron amarillos. Los niños no podían acercarse a jugar, ni a interrumpir las conversaciones. Después de muchas lunas, se pusieron de acuerdo.

*Ozama quiere decir aguas profundas en lengua taína.

Firmaron la pipa de la paz y pidieron al dios Yucahú, que la isla fuera bendecida con abundante agricultura y que nos protegiera del dios Huracán, pues éste, cuando el calor se hacía más intenso, llegaba con su furia y destruía bohíos, caneyes, siembras y cosechas.

¡La paz había llegado!

¡Cuán feliz estaban todos!

El sol resplandeciente

Brilló con fuerza, la luna mostró aquellos días su cara más brillante

Los árboles tenían un verdor especial

Las flores y las frutas eran más grandes y deliciosas

Taína volvió a jugar feliz con sus amigos y amigas

El manatí Magitex y ella, volvieron a compartir largos y agradables baños en el río. Su amigo Maniocatex la enseñó a pescar con una lanza de madera que fabricaron entre los dos.

Con un tirapiedras cazaron rolitas y otras aves que llevaban a sus padres

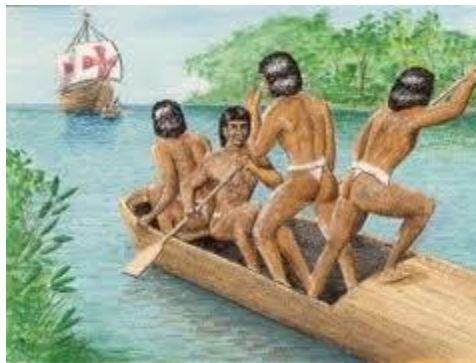
Taína enseñó a Maniocatex a elaborar vasijas, que adornaban con interesantes dibujos. Lo más emocionantes fue cuando pasearon largas horas en una canoa...



Sobre aguas tan cristalinas que pudieron ver pececitos de colores, aquella canoa la había fabricado el padre de Maniocatex de un enorme árbol de Guayacán. Taína y Maniocatex se hicieron expertos en atrapar jaibas, peces y camarones, que llevaban a sus bohíos y comían con cazabe. Hasta llevaron una jicotea, a la que llamaron jibaya. Con ella jugaron hasta que un día...

Sirvió de alimento a la madre de Taína. Ella se enojó mucho, pero luego lo comprendió

Una madrugada, cuando todo lucía apacible. Llegaron unos hombres. Extraños...



Portaban unas maderas cruzadas

De esta manera.

Y una cosa que parecía el caparazón de una jicotea gigante



Adornado con unos dibujos distintos a los suyos.

Sus caras eran pálidas. Y el pelo de algunos tenía el color del sol. Se vestían tan raro! Y hablaban para que nadie, entendiera lo que decían.



Era una lengua extraña.

-¡Sus ropas son largas y sus armas muy diferentes a las macanas!— comentaba Maniocatex a Taína, sin salir de su sorpresa.

Sus canoas, eran muy grandes y parecían tener como alas. Al llegar una de ellas encalló.

Un cacique y sus hombres les ayudaron y con la madera hicieron una casa gigantes, a la que llamaron Fuerte. En medio de la construcción Taína observaba esa edificación tan diferente a los bohíos y caneyes.

Con estos hombres había llegado a la isla una nueva inquietud.

Taína comentaba con los otros niños que por sus armas se mostraban orgullosos y Maniocatex decía que había que esperar más tiempo para saber cómo eran realmente.

Caonex, el padre de Taína afirmó que los cara-pálidas eran una desgracia y que pronto debían escapar de ellos a lugares escondidos, bosques, montañas o cuevas.

Dijo que en una ceremonia que había asistido el Behíque había dicho que el dios Yucahú ordenaba que huyeran, ya que dentro de poco tiempo volverían más hombres de estos con canoas aladas, y que su fin era convertirnos a todos en naborias. Toda la tribu pasó tres días invocando al dios Yucahú y a los Cemíes para que les indicaran cuál era la decisión correcta. Taína le comunicó a Maniocatex la idea de escapar de su gente, pero este la rechazó por exagerada. Solo se empezó a perturbar cuando vio que estos hombres empezaron a molestar a las mujeres indias y a abusar de todos los que les habían ayudado. Maniocatex estaba asustado por primera vez. Mas su padre le dijo que ellos se quedarían. Que Caonex y su familia eran libres para marcharse. Y por supuesto, en pocos días sucedió algo terrible

Los hombres de la tribu, molestos, dieron muerte a los hombres que habitaban la gran casa.



Naborias = esclavos

Este hecho marcaba una nueva época. Caonex al saberlo solo miró al cielo y exclamó: Yucahú jamás miente. Debemos irnos para siempre.



Maniocatex le entregó su amuleto a Taína.

Partieron. Taína, con el corazón destrozado desapareció todo el día, pues no tenía valor para decir a su amado amigo Maniocatex el último adiós. Con la llegada de la madrugada partieron.

El viaje fue largo, por caminos estrechos, altas montañas y ríos caudalosos. Y con gran dolor Taína vio cómo se alejaban del mar que tanto amó. El gran río que fue su compañero quedó atrás.

Ya nunca volvería a ver su querido Magitex. Atrás quedaron también sus paseos, la pesca, su tirapiedras y su querido amigo.

Ninguna palabra podía ser tan sabia y exacta para expresar la tristeza de su corazón, y es por eso que la niña lloró en silencio. Treinta lunas pasaron. Y por fin, una mañana de gran sol llegaron a Baboruco.

Era un lugar distinto, tenía árboles que no conocían, con espinas que hicieron daño a sus pies... en un momento Taína pensó en escaparse y volver con Maniocatex, pero la obediencia a sus padres fue más grande que su amor por él.



Los ancianos de la tribu los recibieron con alegría. Caonex contó lo que había ocurrido, la llegada de los caras pálidas y lo que el dios Yucahú les había revelado. Todos estaban asombrados y asustados, pero sabían que este era un lugar inaccesible y esto les garantizaría vivir apartados y en paz. Así ocurrió. La mañana siguiente fue de exploración para la curiosa Taína, estas tierras, aunque más secas, prometían aventuras interesantes.

Lo primero que descubrió fue un río que tenía gran cantidad de agua. Luego conoció a Arawak. Era un niño muy callado, pero a ella no le importaba, porque, su madre siempre decía que ella hablaba por dos...



Subieron cerros y por primera vez sintió frío. Un frío diferente al que hacía en las tierras llanas.



Aprendió a defenderse de las guazábaras y perdió el miedo a los hurones y solenodontes. Descubrió una cueva habitada por murciélagos, a los que espantaba sólo por diversión. ¡Cuántas travesuras cometía Taína con su amigo Arawak!. Él la observaba sonriente. Cada día perseguían mariposas, atrapaban barrancolíes, y cazaban pajaritos. Se consiguió un goschis*, muy parecido al que tenía en las tierras bajas, al que llamó Matú.

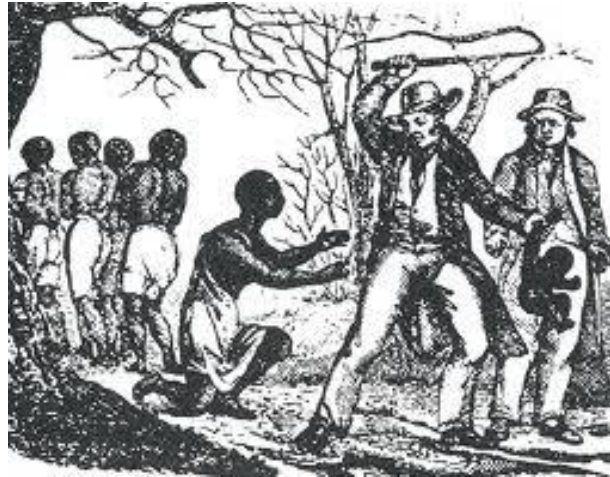
Las noticias llegaban con frecuencia a ese apartado lugar, les contaban las gentes que preferían escapar, a vivir esclavos.

La que trajo más historias sobre lo que estaba pasando fue la madre de Maniocatex, que llegó de forma sorpresiva. Su rostro sólo reflejaba desesperación, pues contaba que habían tomado a su esposo y a su amado hijo Maniocatex como naborias. Duró cinco lunas hablando lo mismo. Su mirada estaba perdida.

-¡Tanto que se lo dijo mi padre!—exclamó Taína,
Contó que fueron llevados a buscar oro y que no tenían descanso en esta actividad.

goschis = perros mudos que habitaban la isla.

Al grito de: ¡Oro para España!, eran maltratados sin piedad. Contó además que comenzaron a construir unas casas grandes, de piedra... allí morían muchos hombres y niños.



Un tiempo después llegaron unos hombres de piel negra, a los que obligaban a cultivar una planta larga como palo y dulce como la miel. Luego la molían en unos aparatos grandes. Estos pobres seres apenas dormían y eran tratados con crueldad. Si querían escapar, ¡hasta les cortaban la punta del pie para que no pudieran correr!.

Pasaron muchas lunas... pocos pudieron evadir la esclavitud. Taína tenía la esperanza de volver a encontrarse con su amigo.

Una mañana temprano escucharon muchas voces, de hombres, mujeres y niños que se acercaban con gran estruendo. Era un ruido ensordecedor.

Fue la primera vez que vio a esos hombres de piel oscura de los que había hablado la mamá de Maniocatex. Con ellos también venía Maniocatex. Se fundieron en un tierno abrazo y Taína y él hablaron largamente sobre todo lo que había sucedido. El le contó que su padre había muerto. El tiempo lo había convertido en un joven fuerte y hermoso. Su madre recobró la alegría de verlo, pero al conocer la noticia de su esposo, lloró largos días en silencio.

Contó que los hombres blancos eran los amos. La isla entera les pertenecía. El había escapado milagrosamente gracias a que pudo tomar un caballo y que le sirvió de guía a otros hombres hasta el Maniel*. Con la llegada de Maniocatex supo que había sido correcta la decisión de su padre de escapar a la sierra, muchas otros le siguieron los pasos. Allí fundaron una comunidad hermosa, llena de respeto y de paz. El corazón de Taína volvió a estar alegre y ella y Maniocatex vivieron libres y felices hasta el fin de sus días.



Taína: una historia del pasado

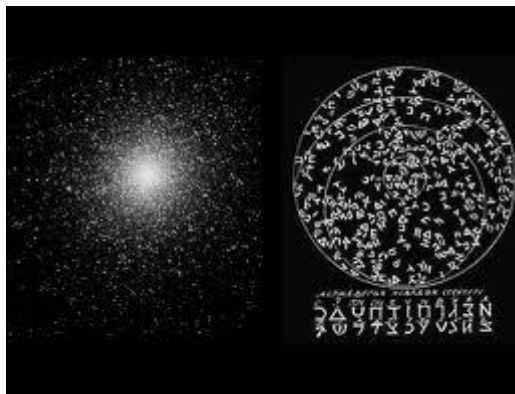
Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico.

1. ¿Qué quiere decir “encuentro de dos culturas”?
2. El término anterior tiene alguna relación con “Descubrimiento”? ¿Tienen alguna diferencia? ¿Cuáles?
3. ¿Quién es Taína?
4. ¿Qué te pareció el paisaje descrito?
5. ¿Crees que esta historia pudo ocurrir de verdad?
6. Antes de la llegada de los españoles ¿Se peleaban entre sí las tribus indígenas? ¿Cuáles serían las razones?
7. ¿Cómo juzgarías la actitud de los españoles?
8. ¿Esta historia pudo ocurrir en cualquier país de América?
9. ¿Cuáles razones tuvo el padre de Maniocatex para quedarse? ¿Y el de Taína para escapar? Explícalo.
10. ¿Qué hubieras hecho tú en esa situación?
11. Los indios destruyeron el Fuerte y mataron a los españoles. ¿Por qué? ¿Crees que tuvieron razón para hacerlo? ¿Se justifica la violencia?
12. ¿Qué es la esclavitud? ¿Qué opinas al respecto?

El Mundo de las Letras

4to.grado, Nivel Medio, jóvenes de 17 y 18 años aprox.

Érase una vez... cuando todo estaba solo y vacío...sucedió que el dios Alfabeto creó un mundo donde las letras eran las reinas. Pensó para sí mismo que dónde mejor florecería la cultura, la literatura, la música, la filosofía. Creía que esta era la respuesta, pues en otros intentos anteriores lo habían sorprendido con guerras, crueldad, racismo, pobreza, injusticia y maldad, sin nada de eso estar en sus planes. Es por esto que tenía la seguridad de que este mundo sería diferente y perfecto.



Como te habrás podido imaginar el reino de su Majestad la A, fue el primero. Allí surgieron todos los nombres, lugares y objetos que se escribían con A: Ana, Anastasia, Alina, Alberto, Anaconda y Anacleta...este era el lugar del Amor y la Amistad y sobre todo de mucha Acción. Eran creativos, por lo que pronto inventaron el Atletismo, el Acero, el Ajedrez, el Ábaco, el Abrigo, el Acento, el Aula, el Alumnado, el Agua, el Aire, la Alquimia, el Arte, el Aceite, las ricas Aceitunas, el sabor Amargo y el...Abuso. Estaban contentos, aunque sentían que algo les faltaba.



Mientras que en el reino de la Monarca B, ser Bonito era una cosa común. Sus tres hijos, (Bellísimos), llevaban por nombres Bien, Bondad y Belleza. Todos opinaban que era la tierra de los Buenos. Hasta a doña Boa constrictora le resultaba triste cumplir con su trabajo. Hay que admitir que ellos tenían el mejor cuerpo de Bomberos (aunque jamás tuvieron un fuego). Como poseían gran inventiva crearon las Bodas, el color Blanco, el Bolero, los Burros, la Brújula, los Beduinos, los Bebés, las Bebidas, la salsa Bechamel, los Buñuelos, las Begonias, la Biología, los Búhos y el Buzón. Sólo tenían un problema, demasiado Bobos...



Nunca podría contarles lo que ocurrió en cada reino, pues este cuento sería muuuuuuuuuuuuy largo, por lo que he escogido los mejores recuerdos conservados de esta tan viejísima historia...

De la Reina Ch ni hablar, ¿se imaginan? le puso a su país el extraño nombre de China. Se la pasaba en su Choza comiendo Chuletas, Chorizos, Churros y bebiendo Champola y Chocolate. A ellos debemos grandes inventos: la Chispa, las Chacabanas, el Chofer, el Chimpance, la Chilindrina, los Cheques, el Champú, el Chaleco, el Chofán, la Charla, la Charlatanería y el... Chisme. Fueron los creadores de la Universidad Tecnológica de los Cuentos Chinos, mejor conocida como (UTECUCHI).



En el reino de la F todos vestían con Faldas y además eran los sabios. Se inventaron la Filosofía, la Fábulas, la Fantasía, la Familia, la Felicidad, los Favores...las Flores, las Frutas...el Ferrocarril, las Fiestas, el Fuego, el Farol, (dicen que fue un tal Diógenes). También cosas no tan buenas como la Furia, la Falsedad y el Fin.



Donde había problema era en el reino de la X, pues tenían muy pocas cosas. Estaba habitado por Xilófagos, que son los seres que ¡ sólo se alimentan de madera! Este era un rarísimo país donde la reina Xiomara pasaba largas horas tocando El Xilófono. Sin embargo, tenían algo que no existía en ningún otro lugar, se trataba de una sustancia llamada Xantofila, que es la clorofila amarilla que da este color a las planta... por este motivo era el único lugar donde existía el otoño.



La tierra de la R era demasiado Ruidosa pues escuchaban sus Radios en tono muy alto. Se alimentaban exclusivamente de Remolachas y Rábanos. Los Ratones eran tan grandes que atacaba los Rebaños y es por eso que crearon los Robots (para defenderse de los Ratones, por supuesto). Idearon el Reloj, la Razón, las Razas, el Recreo, el Rectángulo, el Regaño, el Refrigerador, las Reglas, las Religiones, el Remordimiento, la Rima, el Rock and Roll, el Rocío, el Rompecabezas, el color Rojo, el Romance, la Risa y ...el Resfriado.



El reino de la P era el más acelerado porque allí se inventó la Prisa (desde el Principio),y por eso todos vivían “estresados”.Allí nacieron los Profesores y con ellos los Problemas. Además era tierra del Próximo, el Punto, el Pensamiento, la Pareja, el Papel, la Palabra y aunque parezca Paradójico, ellos inventaron la Paz.



En el reino de la S nació el Silencio, el Susurro, la Sensibilidad, la Sabiduría, lo Sublime, el Sacramento, los Santos, los Serafines, la Salud, el Sueño, la Soledad, los Samurais, el Sí, el Significado, el Símbolo, la Simpatía, la Sonrisa, la Solidaridad, la Superioridad, las Sirenas...en este lugar tan Singular, no había reina, sólo un maestro bondadoso al que todos llamaban Sócrates y que no se cansaba de repetir siempre lo mismo: conócete a ti mismo...conócete a ti mismo... conócete a ti mismo...y que luego fue condenado, injustamente, a morir envenenado por la cicuta.



La tierra de la Z era una enorme fábrica de Zapatos donde todos eran Zurdos. Su Zarina tenía serios problemas de equilibrio ya que padecía el síndrome del Zig-Zag, los médicos decían que era producto de una alimentación deficiente, basada únicamente en jugo de Zapote y puré de Zanahoria. Eso sí, tenían un Zoológico espectacular, pero nada más lo habitaban Zorros, Zarigüeyas y Zorzales, atendidos con mucho interés por una experta en Zoología llamada Zaida.



¡Qué diferentes eran unos y otros! A nadie se le ocurría ni siquiera pensar en la posibilidad de compartir con otro país, pero todos admitían que tenían grandes dificultades por vivir de esta manera.

Aunque les parezca increíble, con la U llegó la esperanza de forma inesperada.... la Sultana Utopía, que poseía el reino más pequeño, pues sólo tenía Una palabra, convocó a todos y todas a un gran encuentro. Fue difícil ponerse de acuerdo. La Ñ, gruñona al fin, puso pero a todo...



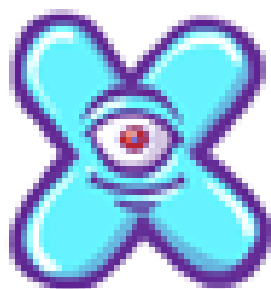
La Y griega señaló a la I latina como Impostora e Iconoclasta y esta a su vez le recordó todos los Yerros de su pasado.



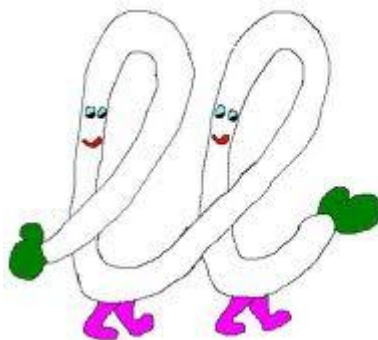
La W decía no entender nada, excepto lo que estaba en su página Web (lo explicó muchísimo, pero nadie entendió lo que era eso).



La X llegó de incógnita y así mismo se marchó.



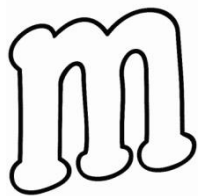
La L y la LL se acusaron mutuamente de traición.



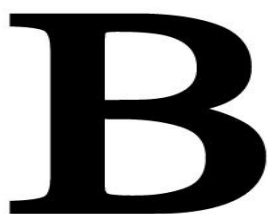
La P y la q por fin se vieron frente a frente y así la q explicó a su amiga la causa de su cambio radical cuando se convertía en mayúscula(Q).



La M casi Muere de soberbia por tener que Negociar con su eterna rival, la N, después de que esta la denunciara como Minimalista.



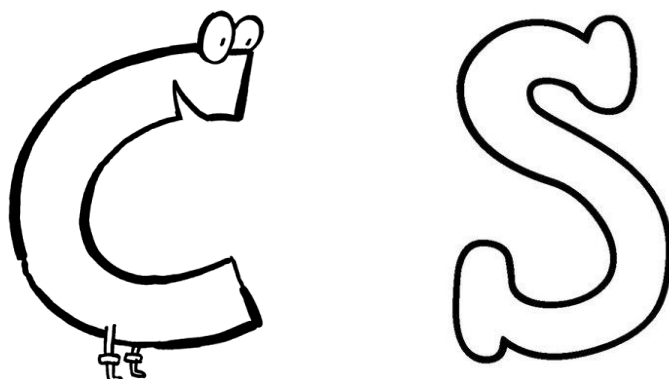
La B por más que se lo suplicó no pudo verle el rostro a la D.



La G y la J protagonizaron un confuso incidente por supuesta usurpación de funciones.



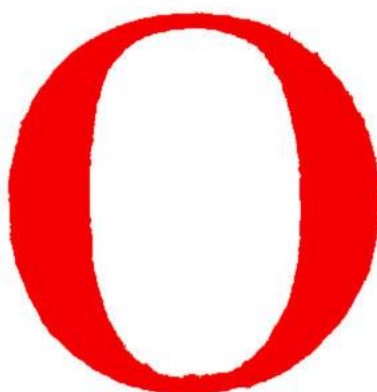
Exactamente lo mismo ocurrió entre la C y la S.



La V se excusó formalmente por estar de Vacaciones.



La O no Ocultó su preferencia por la Ópera a la que alegaba habían llevado al Ostracismo, también advirtió sobre una tal capa de Ozono, pero absolutamente nadie le hizo caso.



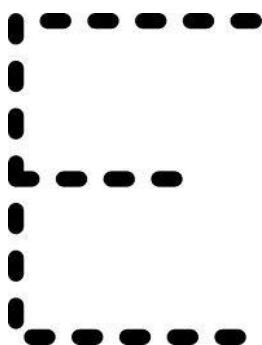
La T Tranquilamente se sentó en su Tapiz y no se cansó de entregar
Títulos de Tierra a los que quisieran ir a su Territorio



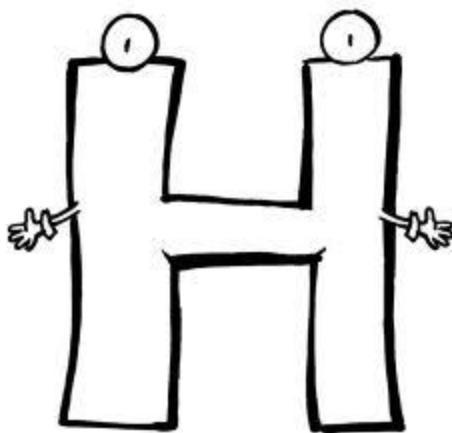
La K vestida de Kimono quiso explicar la actitud de los Kamikaze, lo que
fue rechazado por la mayoría.



La E escuchó con Envidiable Estoicismo las miles de propuestas; ahora
nos Explicamos cómo en Egipto pudieron construir la pirámides.



El colmo fue la H que alegando ser muda, llevó su portavoz.



Pasaron muchas cosas, pero después de siete largos días de intensas deliberaciones, se aprobó por Unanimidad la genial idea de Utopía: vivir en Unidad.



Esta formidable palabra solucionó todos los conflictos. El reino más pequeño había salvado a ese mundo. Hay quienes dicen que el dios Alfabeto les había dejado libres porque sabía que por necesidad, ellos mismos llegarían a esa conclusión.

El mundo de las letras:

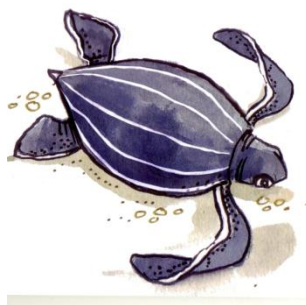
Pautas metodológicas para el desarrollo del diálogo filosófico.

1. ¿Crees que el dios Alfabeto hizo una buena distribución en ese mundo?
2. ¿Qué razones tendría para hacer esa creación?
3. Analiza y expresa tu opinión sobre los reinos A B C H F X R P S Z.
4. ¿Estaba justificada la discusión entre la Y y la I ? ¿Por qué?
5. ¿Cuáles letras tuvieron enfrentamientos?
6. ¿Tiene este cuento alguna semejanza o diferencia con el mundo real?
7. ¿Qué opinas de “Utopía”?
8. ¿Por qué crees que el reino más pequeño tuvo la solución? Argumenta tu respuesta.
9. ¿Cómo deben ser las relaciones entre los países?
10. ¿Qué quiere decir coexistencia pacífica?
11. ¿Se necesitaban los reinos unos a otros?
12. Escoge tres reinos y di que le falta para sobrevivir.
13. ¿Qué piensas de las medidas de bloqueos económicos que se hacen a ciertos países?
14. ¿Se puede vivir en paz con tantas diferencias?
15. Propón un final distinto para esta historia.

Capítulo VIII: Guías Didácticas de Filosofía para Niños

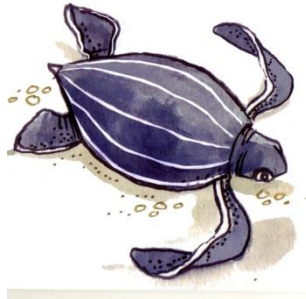
8.1. Guías didácticas creadas a la luz del programa Filosofía para Niños.

Guías Didácticas



**TAMBOR Y MISTERIO AL PIÉ DEL GUAYACÁN
¡ES LA TIERRA MÁS HERMOSA QUE OJOS JAMÁS HAYAN VISTO!
CUANDO EL VIENTO HABLA...**

AUTORA: JOSELINE PEÑA ESCOTO DE LÓPEZ



**TAMBOR Y MISTERIO AL PIÉ DEL GUAYACÁN
¡ES LA TIERRA MÁS HERMOSA QUE OJOS JAMÁS HAYAN VISTO!
CUANDO EL VIENTO HABLA...**

AUTORA: JOSELINE PEÑA ESCOTO DE LÓPEZ

ÍNDICE

1. Presentación
2. Competencias
3. Metodología
4. Estrategias metodológicas
5. Tambor y misterio al pie del Guayacán
 - 5.1 Objetivos
 - 5.2 Actividades
 - 5.3 Zona de Creatividad
 - 5.4 Pienso en Arte
 - 5.5 Biografía de la autora
 - 5.6 Proyecto
6. ¡Es la tierra más hermosa que ojos jamás hayan visto!
 - 6.1 Objetivos
 - 6.2 Actividades
 - 6.3 Zona de Creatividad
 - 6.4 Pienso en Arte
 - 6.5 Biografía de la autora
 - 6.6 Proyecto
7. Cuando el viento habla...
 - 7.1 Objetivos
 - 7.2 Actividades
 - 7.3 Zona de Creatividad
 - 7.4 Pienso en Arte
 - 7.5 Biografía de la autora
 - 7.6 Proyecto
8. Evaluación: aspectos a tomar en cuenta.
9. Bibliografía

Es necesario desarrollar la pedagogía de la pregunta.

Paolo Freire.

PRESENTACIÓN

Las siguientes guías didácticas han sido creadas con el fin de proporcionar a los maestros y las maestras un instrumento que les permita realizar un trabajo pedagógico donde se propicien la valoración por nuestros recursos naturales y el amor por la literatura y que ésta sirva para promover el sentido de comunidad, las habilidades del pensamiento crítico y la autonomía del pensamiento.

Estas tres obras que dan origen a este trabajo, no solo constituyen un aporte a la bibliografía dominicana, sino que cada una de ella encierra en mensaje profundo a favor del cuidado de nuestra flora y nuestra fauna. Además, son un espejo de una reflexión amorosa y consciente del peligro que se cierne sobre nuestra isla si no tomamos medidas responsables para evitar la constante desertificación de nuestro suelo, la destrucción de ríos y lagos, la contaminación en general. Estos cuentos son un clamor en pro de la conservación del medio ambiente.

Hemos elaborado este trabajo siguiendo la línea del desarrollo del pensamiento de orden superior y por supuesto cuidando el carácter reflexivo de cada una de sus partes. La orientación está fundamentada en el Programa de Filosofía para Niños (FpN) que forma parte de la propuesta que ha hecho la UNESCO de la vuelta de la filosofía a la escuela, desde el año 2005 y que implementa en la actualidad la Comunidad Educativa Lux Mundi, como escuela piloto.

También hemos incorporado el programa Pienso en Arte de la Universidad de Harvard, la Fundación Cisneros y el Centro Cultural León, pues estos cuentos poseen ilustraciones que pueden ser usadas para desarrollar la observación, la reflexión y el amor por las artes plásticas. El arte siempre será un puente entre la imaginación, la creatividad y la inventiva.

Las guías constan de: índice, presentación, competencias lectoras, metodología, estrategias metodológicas, objetivos, actividades, zona de creatividad, pienso en arte, biografías de las autoras, proyectos y evaluación

donde los (las) docentes podrán encontrar sugerencias pertinentes para cada relato. Queremos dejar claro que estos no significan una camisa de fuerza; cada educador (a) podrá tomar, cambiar, adaptar y enriquecer las partes de este material, sólo así habrá cumplido su cometido.

Saludamos esta excelente iniciativa en la que empresas privadas emplean recursos significativos para la mejoría de la educación dominicana, cumpliendo así con un deber ciudadano y una responsabilidad social.

Joseline Peña Escoto de López.*

*Joseline Peña Escoto de López es docente, autora de textos educativos y literatura infantil y juvenil. Trabaja en la Comunidad Educativa Lux Mundi y en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Es licenciada en Educación mención Letras Modernas. Tiene un Post-grado en Tecnología Aplicada a la Educación por la Universidad de Miami – UNIBE. Un Post-grado en Educación Cívica por la Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Un Post-grado en Foniatría y logopedia por la Universidad de Murcia. Es candidata a Doctora (PhD) en Filosofía y Lenguaje por la Universidad Complutense de Madrid.

Ha publicado los siguientes libros:

- Lengua y Literatura 1, Editora Taller Vicens Vives.
- Lengua Española 1 –Editorial Norma.
- Lengua Española 2- Editorial Norma.
- Lengua Española 3- Editorial Norma.
- Lengua Española 6- Editorial Norma.
- Coautora de la Serie de ocho libros de Ortografía y Valores El Escolar para el Nivel Básico.
- Autora de la Serie de Mi Diario de Lectura Reflexiva para el Nivel Básico y Nivel Medio (En preparación).

COMPETENCIAS LECTORAS

- Interpretativa: lee y comprende el significado del texto y su sentido.
- Argumentativa: es capaz de dar razones a partir de lo leído a favor o en contra. Elabora un discurso basado en sus argumentaciones.
- Propositiva: formula hipótesis a partir de la lectura. Crea conceptos, introduce ideas alternativas. Plantea opciones diferentes.

NIVELES DE DESEMPEÑO

- Dialógico: la discusión o diálogo se establece en orden parlamentario creando una Comunidad de Investigación a partir de la lectura, en un ambiente de respeto y cuidado al otro(a).
- Inferencial: evalúa el problema planteado y mediante la abstracción, deduce situaciones que no están dadas de forma simple.
- Crítico: mediante la observación y la experiencia analiza los razonamientos a partir de una lectura. Toma postura de forma independiente.
- Ético: a través de la reflexión crea una conciencia sobre su compromiso personal con los valores universales. (Respeto a la vida)
- Intelectual: relaciona el texto con otros libros, con otras experiencias literarias y es capaz de crear textos sencillos. Extrapola el conocimiento.

METODOLOGÍA

La metodología a emplear debe ser activa, participativa y basada en el diálogo cuidadoso del pensamiento de los demás. Es importante señalar que todos los niños y niñas deben sentirse incluidos y respetados en su integridad. El ambiente debe ser de libertad y de apertura al disenso. Estableciendo una dinámica donde prevalezca el interés por la investigación y el método dialógico. Esto podría resumirse de la siguiente forma :

- La comunidad de Investigación como marco referencial.
- El diálogo como instrumento fundamental.
- La pregunta como herramienta esencial.
- La reflexión y la libertad de expresión como elementos principales.
- La independencia de pensamiento y la auto- corrección como meta.
- La literatura como posibilitadora y animadora de este proceso.
- El cuidado al medio ambiente como parte de su responsabilidad social.
- La formación en valores éticos desde la óptica de la reflexión personal que trascienda lo convencional, para convertirse en una actitud proveniente de su propia internalidad.

Esta metodología permite desarrollar las habilidades del pensamiento como citamos a continuación:

- Realizar preguntas.
- Establecer distinciones y comparaciones.
- Formular hipótesis.
- Poner ejemplos para clasificar una hipótesis.
- Recuperar datos e informaciones.
- Formular contradicciones sobre planteamientos dados.
- Establecer relaciones causa – efecto.
- Usar reglas lógicas frente a proposiciones, inferencias y generalizaciones.
- Rescatar supuestos subyacentes sobre ideas propuestas.
- Formular razones, argumentaciones con sentido.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La lectura tiene tres momentos

PRIMER MOMENTO: PRE-LECTURA

Establezca un diálogo socrático. Parta del bagaje intelectual de los alumnos (as), sus conocimientos previos. Anímelos para predecir y elaborar hipótesis.

Ejemplo:

Presénteles la portada del libro y formule estas preguntas:

- ¿Qué te sugiere este título?
- ¿Y esta ilustración?
- ¿De qué crees que se trata?
- ¿Tendrá personajes?
- ¿Dónde ocurrirán los hechos?
- ¿Será una historia actual o del pasado? ¿Es real o fantástica?

SEGUNDO MOMENTO: LA LECTURA

Modele la lectura a los niños. Sugerimos hacerlo en forma dramatizada. Es importante tomar en cuenta:

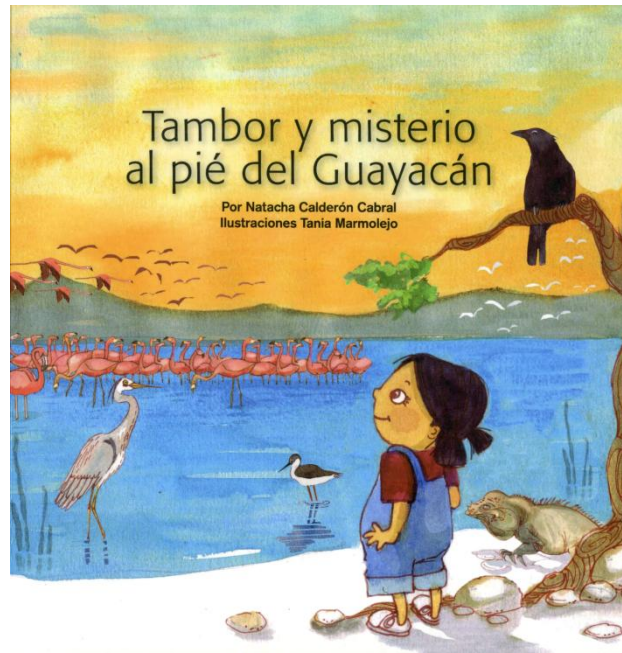
- Una buena dicción.
- Correcta vocalización.
- Lectura fiel (no omitir y/o agregar palabras o letras).
- Respetar las pausas.
- Observar una buena entonación y ritmo.
- Luego, los niños y las niñas también deben leer siguiendo estas indicaciones y otras que el (la) docente creen necesarias.
- Trabajar la comprensión del texto. Aclarando dudas. Confirmando o rechazando hipótesis.

- Buscar palabras desconocidas en el diccionario. Clarificar las partes de la lectura donde haya surgido alguna confusión.
- Leer colectivamente.

TERCER MOMENTO: DESPUÉS DE LA LECTURA

- Analice y profundice en la leído a través de las preguntas orales y escritas.
- Organice los hechos cronológicamente.
- Establezca la estructura interna de la lectura.
- Evalúe la lectura a niveles de complejidad mediante preguntas.
- Realice trabajos orales/escritos y proponer una actividad donde se vean involucrados la metacognición, lo afectivo, la creatividad y el juicio crítico.

8.1. TAMBOR Y MISTERIO AL PIÉ DEL GUAYACÁN



Autora: Natacha Calderón Cabral

OBJETIVO GENERAL

Crear conciencia solidaria sobre la importancia de la conservación de la flora y la fauna dominicana y que a través de la literatura desarrollen las habilidades del pensamiento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Incentivar el compromiso responsable para convertir a los niños y niñas en multiplicadores del cuidado y respeto al medio ambiente.
- Promover el amor por la literatura como una forma de potenciar el pensamiento de orden superior.
- Involucrar a los (las) alumnos (as) en pequeñas campañas educativas en las escuelas y comunidades donde la bioética sea el eje temático.

ACTIVIDADES

CONTESTA ESTAS PREGUNTAS

1. ¿DÓNDE VIVÍA

AMPARO? _____

2. ¿EN QUÉ CURSO ESTABA LA

NIÑA? _____

3. ¿A DÓNDE IRÍA DE

VIAJE? _____

4. ¿CUÁL ERA LA CAUSA DEL

VIAJE? _____

COMPLETA

1. PERRO VIRALATA, ZALAMERO Y JUGUETÓN SU NOMBRE ES

2. LA MAMÁ DE AMPARO SE LLAMA

MARCA (✓) LAS CUALIDADES DE AMPARO

☐ ALEGRE

☐ AMABLE

☐ HARAGANA

☐ RISUEÑA

☐ TRISTE

☐

TRABAJADORA

**ESCRIBE UNA LISTA DE CINCO ANIMALES QUE APARECEN
MENCIONADOS EN ESTA LECTURA, TE DOY EL PRIMERO:**

1. _____
2. _____
3. _____

4. _____
5. _____
6. _____

**HAZ UNA LISTA DE CINCO PLANTAS MEDICINALES QUE ESTÁN EN
ESTE CUENTO:**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

**¿QUÉ LE OCURRIÓ A AMPARO AL PIÉ DE GUAYACÁN? ESCOGE LA
RESPUESTA**

☐ ☐ SE DURMIÓ COMO UN LIRÓN.

☐ ☐ BAILÓ AL GOLPE DEL TAMBOR.

☐ ☐ SE FUE A CONOCER LOS ALREDEDORES.

USA TU IMAGINACIÓN ¿QUIÉN CREES QUE TOCABA ESTE TAMBOR?

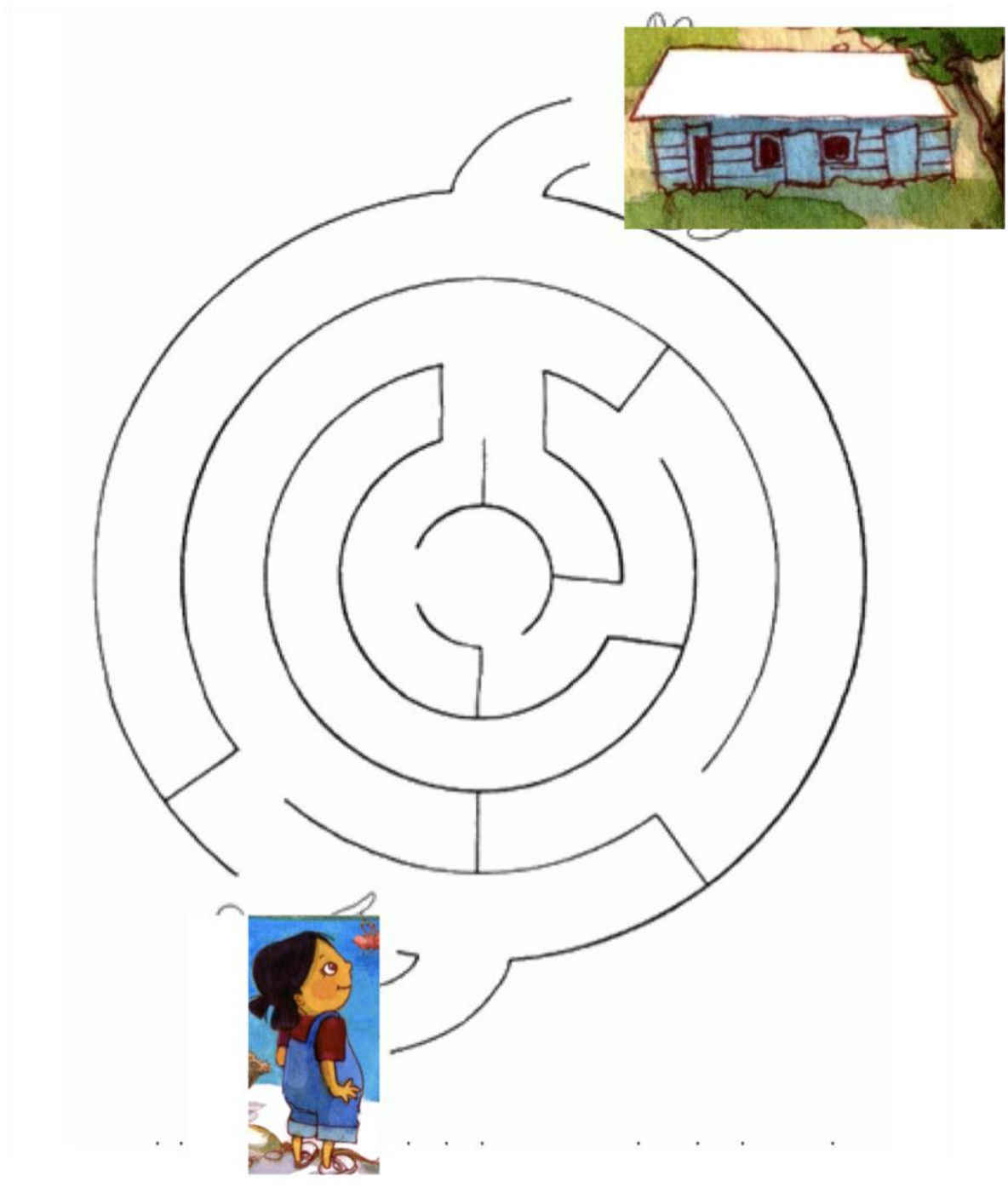


COLOREA ESTE DIBUJO



LABERINTO

AMPARO ESTÁ PREOCUPADA PORQUE NO SABE CÓMO LLEGAR A ESTA CASA, DESPUÉS DE HABER IDO AL BOSQUE A BUSCAR LINDAS PLANTAS MEDICINALES.



COLOREA ESTE TAMBOR



TUN CAN TUN
CAN TUN CAN

COLOREA A CAO



EL PÁJARO CAO ¿CÓMO ES? DESCRÍBELO

EN ESTE LUGAR HAY DOS GRAVES PROBLEMAS:

- Están quemando los árboles para hacer carbón.
- Tumbando el mangle y por eso las aves pierden sus nidos.

ESCRIBE POSIBLES SOLUCIONES PARA ESTOS PROBLEMAS

¿CREES QUE EL NIÑO CAO ERA EN VERDAD UN PÁJARO? EXPLICA TU RESPUESTA.

USA TU IMAGINACIÓN ¿CÓMO CREES QUE ERA LA MADRE DE AMPARO?

**ESCRIBE AQUÍ LAS PALABRAS DESCONOCIDAS DE ESTE TEXTO Y
BÚSCALAS EN EL DICCIONARIO**

¿QUÉ TE PARECIÓ EL FINAL DEL CUENTO? EXPLICA TU RESPUESTA

¿CREES QUE EL TÍTULO SE ADAPTA A ESTA HISTORIA?



INVESTIGA

¿Qué es la bioética?

Con ayuda de el (la) profesor (a) organicen una campaña publicitaria a favor del cuidado del medio ambiente.

¿QUÉ NECESITAN?

- Cartulinas (pueden ser recicladas, usar la parte de atrás que no se ha escrito)
- Marcadores
- Lápices de colores
- Láminas de periódicos y revistas
- Témpera

¿CÓMO HACERLO?

- Escriban los mensajes correctamente. ¡Cuiden la ortografía y caligrafía!
- Primero deben escribirlo con lápiz de carbón y después pasarle el marcador, los colores y témpera.
- Peguen láminas para que se vean bonitos.

Recuerden que los mensajes deben ser a favor del cuidado y conservación del medio ambiente.

TAMBOR Y MISTERIO AL PIÉ DEL GUAYACÁN

ZONA

DE

CREATIVIDAD

TERMINA LA POESÍA

AMPARO, AMPARITO,
¿A DÓNDE VAS?
VOY AL LAGO ENRIQUILLO
CON MI MAMÁ.

Y EL SEÑOR COCODRILO
¿ACASO NO TE MORDERÁ?
LO DUDO, LO DUDO
PUES A MI CASA LO VOY A INVITAR.

AY, AMPARITO, AMPARITO
ALLÍ TE VAN A ESPERAR
LAS BAYAHONDAS
LOS COCUYOS
Y EL GUAYACÁN
PARA QUE TÚ SIGAS CUIDÁNDOLOS
EN ESTA TIERRA SIN IGUAL.

RICARDA RICARDI MUY ALEGRE ESTÁ
PUES PARA SIEMPRE TERMINARÁ
LA TALA DE ÁRBOLES
Y SUS NIDOS FELIZ
ELLA ENCONTRARÁ.

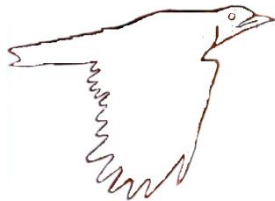


Joseline Peña Escoto de López

AGREGA UNA ESTROFA FINAL

COLOREA ESTOS DIBUJOS Y ESCRIBE EL NOMBRE CORRESPONDIENTE PARA CADA UNO

















EL CUENTO “TAMBOR Y MISTERIO AL PIE DEL GUAYACÁN” ES MUY HERMOSO. AHORA ESCRIBE UN FINAL DISTINTO DEL QUE ESCRIBIÓ LA AUTORA.

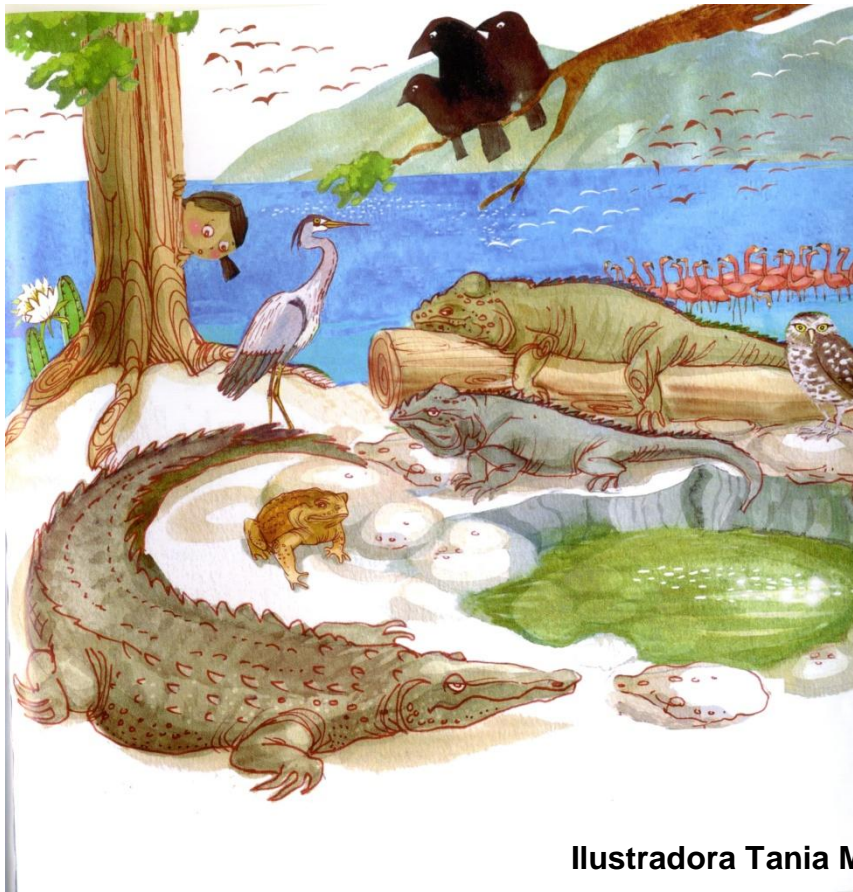
PIENSO

EN

ARTE

PIENSO EN ARTE*

OBSERVA DETALLADAMENTE ESTA ILUSTRACIÓN



Ilustradora Tania Marmolejo

1. ¿QUÉ REPRESENTA ESTA OBRA?
2. LA AUTORA HA ILUSTRADO ESTE CUENTO MUY BIEN ¿CREES QUE SUS DIBUJOS SE CORRESPONDEN CON EL TEXTO?
3. EN ESTA IMAGEN APARECE AMPARO ¿CUÁL CREES QUE ES SU ACTITUD?
4. ¿QUÉ OPINAS DE ESTE DIBUJO?
5. OBSERVA LA OBRA ¿QUÉ SIENTES AL VERLA?

***Pienso en Arte es un programa auspiciado por la Fundación Cisneros y el Centro Cultural León; que trabaja el desarrollo de la observación y la reflexión de los niños y niñas a través de las artes plásticas, como una forma de mejorar las actividades académicas en general.**

CONOCE A ESTA AUTORA.

BIOGRAFÍA NATACHA CALDERÓN CABRAL

FOTO
DE LA
AUTORA

Luego de leer esta interesante biografía escribe cinco preguntas que te gustaría hacerle a esta autora. No olvides usar los signos de interrogación (¿?).

Este material contiene un DVD donde esta excelente escritora les dará un saludo. Escuchen con atención sus palabras.

TAMBOR Y MISTERIO AL PIÉ DEL GUAYACÁN

PROYECTO

PROYECTO

HUERTO ESCOLAR: CULTIVO DE PLANTAS MEDICINALES Y/O PARA USO COMESTIBLE.

OBJETIVO:

Crear un pequeño huerto escolar con la participación de niños (as), padres y miembros de la comunidad con el fin de incentivar la investigación y el aprecio por la diversidad de nuestra flora.

DESCRIPCIÓN:

Los (las) niños (as) realizarán una fase de recolección de datos relacionado con los tipos de plantas a cultivar y las características de un huerto. Ayudados y orientados por el profesor(a) crearán el huerto y se distribuirá equitativamente su cuidado: riego, abono, limpieza, etc. De tal manera que sea una responsabilidad colectiva donde cada uno haga su aporte personal.

DURACIÓN:

Es un proyecto para ser trabajado durante el año escolar completo, dividido en tres ciclos de tres meses.

EJES TRANSVERSALES INVOLUCRADOS:

- Educación para la salud.
- El trabajo como realización personal y social.
- Contexto natural y social.
- Participación ciudadana y democracia.

CARÁCTER MULTIDISCIPLINARIO. ASIGNATURAS QUE SE APLICAN:

- **Informática:** investigar en el Internet datos e información sobre el tema.
- **Ciencias Naturales:** tipos de plantas, tipos de tierra a usar, el abono, problemas de crecimiento.
- **Ciencias Sociales:** la comunidad local, su integración al proyecto. Compartir con otras escuelas. El contexto geográfico donde se desarrolla el trabajo.

- **Matemática:** cantidad de dinero empleada, llevar una contabilidad mínima de éste. Para la construcción del huerto, medir espacio y tierra empleado. Contar los días, semanas y meses que llevará ponerlo en marcha. Rendir cuenta al final.
- **Lengua Española:** recolección de datos y redacción de las ideas de cómo hacer un huerto. Las personas responsables llevarán un registro escrito de las actividades por áreas y escribir un informe final sobre el proyecto.
- **Educación Cívica:** proyecto colectivo a favor de todos y todas. Trabajo cooperativo. Manejo ético de los recursos.

ACTIVIDADES

Los niños y niñas investigarán sobre los tipos de plantas medicinales. Luego, recolectarán datos sobre sus usos.

Él (la) profesor(a), padres y amigos (as) de la escuela les orientarán y ayudarán en la construcción del huerto y su mantenimiento.



RECURSOS:

Humanos: alumnos (as), profesor (a), padres, amigos(as) de la comunidad.

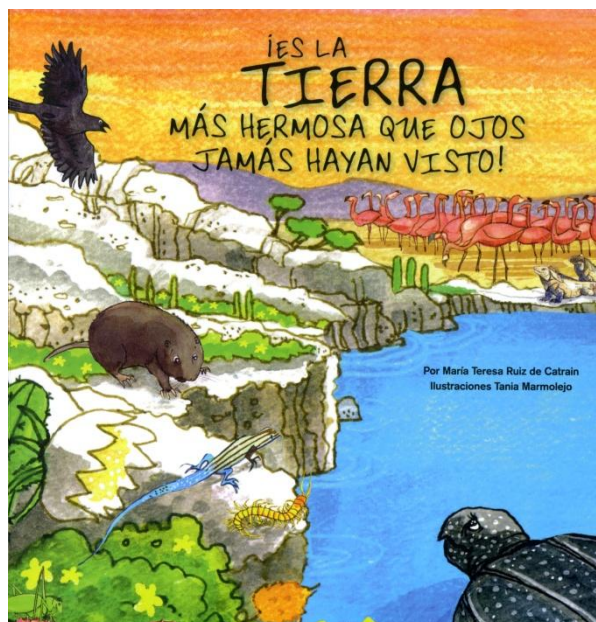
Materiales:

- Plantas
- Tierra
- Abono
- Herramientas
- Libros
- Datos investigados
- Lápices
- Otros

EVALUACIÓN

Se realizará mediante la observación sistemática del proceso: antes, durante y después del proyecto, esto permitirá analizar críticamente las fortalezas y debilidades de este trabajo cooperativo. Este debe ser un espacio de respeto, cooperación y atención al trabajo del otro(a).

8.2. ¡ES LA TIERRA MÁS HERMOSA QUE OJOS JAMÁS HAYAN VISTO!



OBJETIVO GENERAL

Evaluar el mensaje humano que plantea la lectura para lograr un compromiso personal a favor de la protección de nuestras especies endémicas y/o en vía de extinción.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la situación de las especies en vía de extinción de nuestro país.
- Examinar de forma crítica las causas y consecuencias de esta problemática y cómo puede afectar el ambiente.
- Proponer soluciones viables para erradicar la caza y pesca de nuestras especies en peligro.
- Investigar lo que es una fábula.

ACTIVIDADES

COMPLETA ESTA POESÍA CON LAS PALABRAS CORRESPONDIENTES

OTILIA

DAMA

MAR

BELLA

HUEVOS

ESTRELLAS

GRITA EN LA NOCHE LA

JUTÍA _____

QUE CON GRAN PREOCUPACIÓN MIRA LAS _____

NO SE DA CUENTA DE QUE YA LA TORTUGA _____

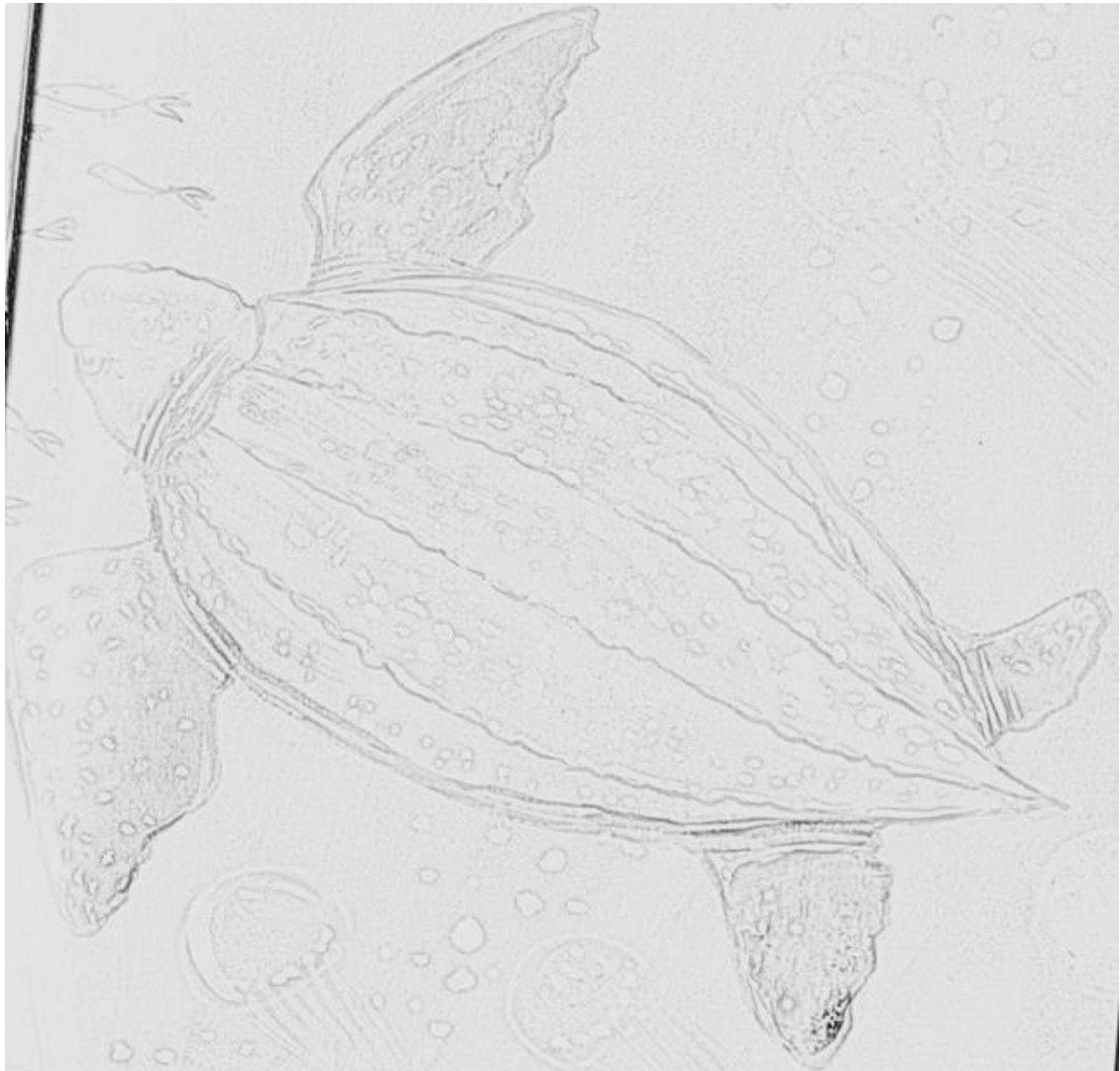
LLORA EN SILENCIO POR SUS

ES ELLA MISMA LA GRAN

QUE RESIGNADA SE PIERDE EN EL _____

DIGA EN BREVES PALABRAS DE QUÉ SE TRATA LA LECTURA

COLOREA A LA GRAN DAMA DEL MAR



¿PARA QUÉ REGRESARÍA LA GRAN DAMA DEL MAR?

¿POR QUÉ CREES QUE HABÍA TANTO HUMO?

¿CUÁL ERA LA PREOCUPACIÓN DE LA JUTÍA OTILIA?

¿QUÉ HIZO ABELARDO EL MANATÍ?

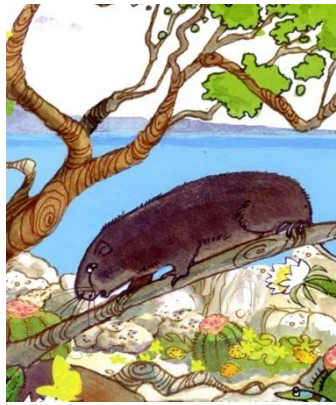
**EN LA LECTURA APARECEN MUCHOS NOMBRES DE ANIMALES.
VAMOS A CLASIFICARLOS:**

VUELAN

VIVEN EN LA TIERRA



VIVEN EN EL MAR



EL GUAYACÁN DIJO:

¡QUÉ TRAGEDIA LA DEL HOMBRE,
QUE NO ALCANZA A COMPRENDER
QUE AL CONVERTIRNOS EN CARBÓN
ARRANCA LA VIDA AL RÍO
TRAYENDO DESOLACIÓN!

¿QUÉ OPINAS DE ESTO?

**¿QUÉ CREES QUE PODRÍA OCURRIR A NUESTRA ISLA SI NO
CUIDAMOS LA NATURALEZA?**

¿POR QUÉ NO PUDO REGRESAR LA GRAN DAMA DEL MAR?

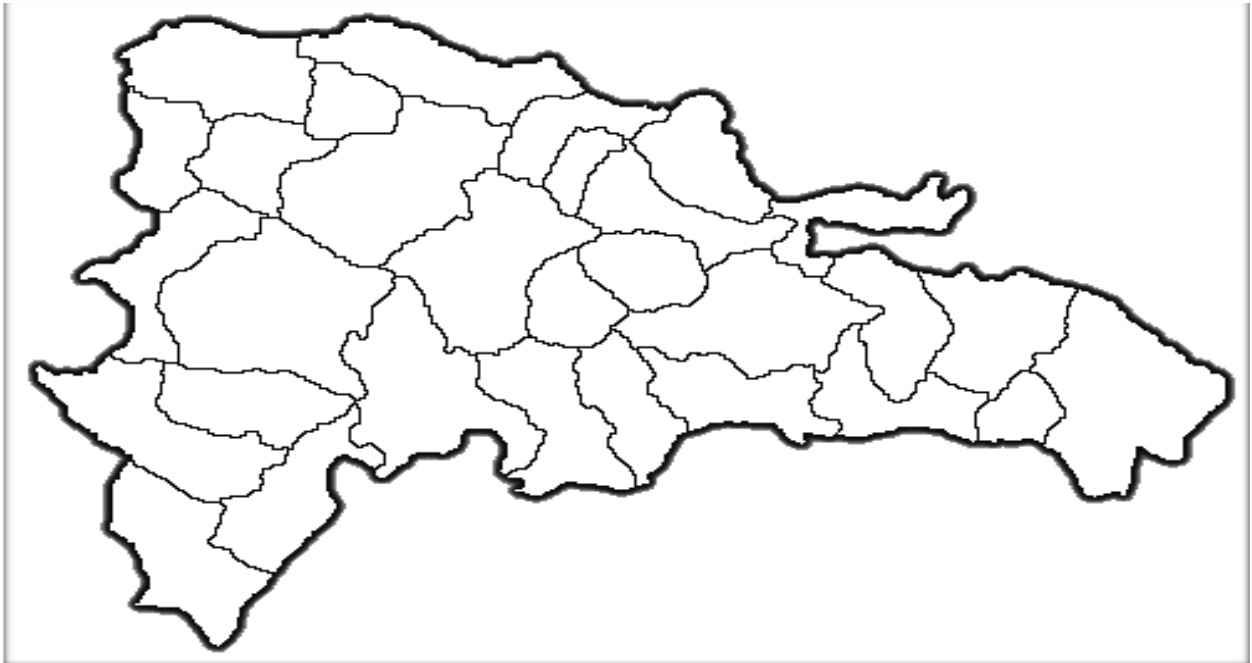
ESCRIBE TRES IDEAS PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA DE LA QUEMA DE ÁRBOLES PARA HACER CARBÓN. PIENSA MUY BIEN TUS PROPUESTAS.

1ra _____

2da _____

3ra _____

COLOREA EN EL MAPA LA REGIÓN DONDE OCURREN LOS HECHOS



**ESCRIBE LAS PALABRAS QUE NO CONOCES DE LA LECTURA Y
BÚSCALAS EN EL DICCIONARIO**

**¿CUÁLES RAZONES CREES QUE TIENEN LOS HUMANOS PARA
QUEMAR ÁRBOLES?**

¿ESTÁS DE ACUERDO CON ESTO?

SÍ ☐ NO ☐

ARGUMENTA TU RESPUESTA

**UNA HIPÓTESIS ES UNA IDEA, POR EJEMPLO: LA CONTAMINACIÓN ES
NEGATIVA. A CONTINUACIÓN ESCRIBE TRES HIPÓTESIS QUE
FAVOREZCAN LA CONSERVACIÓN DE NUESTRO HÁBITAT**

1era

2da

3ra

EN ESTA LECTURA ¿ENCONTRASTE ALGUNA IDEA CON LA QUE NO ESTÉS DE ACUERDO? EXPLICA TU RESPUESTA.

¿QUÉ ES UNA FÁBULA?

¿CREES QUE ESTA HISTORIA TIENE ESAS CARÁCTERÍSTICAS?

SI ESTÁS DE ACUERDO ¿CUÁL ES SU MORALEJA?

¡ES LA TIERRA MÁS HERMOSA QUE OJOS JAMÁS HAYAN VISTO!

ZONA DE CREATIVIDAD

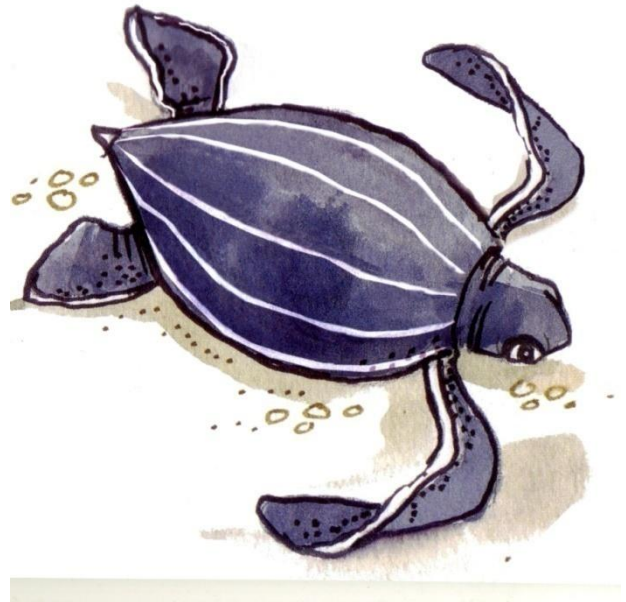
LA GRAN DAMA DEL MAR VOLVERÁ

MI QUERIDA TORTUGUITA
LA GRAN DAMA DEL MAR
¿POR QUÉ TE PERDISTE A LO LEJOS
PARA NUNCA REGRESAR?

LA REINA ANACAONA
BOHECHÍO, COTUBANAMÁ,
TU AMADO PUEBLO TAÍNO
AÚN ESPERÁNDOTE ESTÁN

HE MIRADO EL HORIZONTE
HE CONVERSADO CON EL MAR
Y HE COMPRENDIDO YA,
QUE LAS PIRÁMIDES DE FUEGO
NUNCA VOLVERÁN

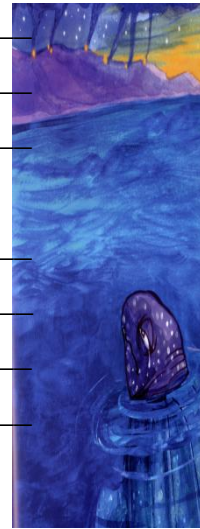
FLAMENCOS Y GAVIOTAS
CIGUAS, CAOS, OTILIA Y MÁS
HAN FORMADO UN GRAN SÉQUITO
PARA CUANDO VUELVA
LA GRAN DAMA DEL MAR
RECIBIRLA AMOROSAMENTE
Y NO PERDERLA JAMÁS.



Joseline Peña Escoto de López

**LEE Y APRENDE ESTA POESÍA. PUEDE SERVIRTE DE INSPIRACIÓN
PARA QUE ESCRIBAS A CONTINUACIÓN LA TUYA PROPIA, SOBRE LA
GRAN DAMA DEL MAR.**

ESCRIBE TU POESÍA



Autor(a) _____

ESCRIBE UN CUENTO BREVE CON ESTAS PALABRAS

TAÍNO

RÍO

CANOA

TRIBU

PRINCESA

MANIOCATEX

REINO VEGETAL

REINO ANIMAL

SEÑALES DE HUMO

HABÍA UNA VEZ ...

ENTONCES SUCEDIÓ QUE ...

FINALMENTE ...

- **LA RUTA DE LOS TAÍNOS**

Aquí están los principales lugares de la Ruta de los Taínos. Localízalos en el mapa.



LUGARES:

- Puerto Plata, La Isabela. Museo de Arte Taíno.
- Costa Noreste, posee diversas cuevas con pinturas taínas.
- Barahona, Parque Nacional de Jaragua, están las Cuevas de Poza y Mongó.
- San Cristóbal, La Cueva del Pomier, llamada la Capilla Sixtina del arte taíno.
- San Pedro de Macorís, Cuevas de las Maravillas .
- La Romana, Parque Nacional del Este, tiene más de 200 cuevas, entre las que se destacan : la Cueva de José María, con más de 1200 pinturas taínas.



INVESTIGA

ANACAONA, PRINCESA INDÍGENA, ESPOSA DE CAONABO. INDAGA SOBRE SU VIDA Y LA FORMA TRÁGICA EN QUE TERMINÓ.



¡BIENVENIDOS (A)

AL

TEATRO!



CON AYUDA DE TU PROFESOR(A) A PARTIR DEL TEXTO ESCRIBAN UN GUIÓN BREVE, PARA CREAR UNA OBRA DE TEATRO, PUEDES AGREGAR PERSONAJES, CREAR VESTUARIOS, ENTRE OTRAS COSAS.

PERSONAJES:

- OTILIA
- LA GRAN DAMA DEL MAR
- MANATÍ
- CAO

VESTUARIOS:

- USAR ROPA RECICLADA
- MÁSCARAS DE PAPEL
- MAQUILLAJE ADECUADO PARA CADA PERSONAJE

RECOMENDACIONES:

- DEBEN APRENDER TODOS LOS DIÁLOGOS O PARLAMENTOS.
- EL NARRADOR DEBE LEER CON SEGURIDAD, BUENA DICCIÓN Y VOCALIZACIÓN.
- EN LA ELABORACIÓN DEL GUIÓN PUEDEN USAR TEXTOS DEL CUENTO Y CREAR LOS DIÁLOGOS, ASÍ SERÁ MÁS FÁCIL.

¡QUE COMIENCE EL ESPECTÁCULO!

¡ES LA TIERRA MÁS HERMOSA QUE OJOS JAMÁS HAYAN VISTO!

PIENSO

EN

ARTE

PIENSO EN ARTE*

¡ES LA TIERRA MÁS HERMOSA QUE OJOS JAMÁS HAYAN VISTO!

OBSERVA DETALLADAMENTE ESTA ILUSTRACIÓN



**Ilustradora Tania
Marmolejo**

1. **¿CUÁLES ANIMALES APARECEN EN ESTA ILUSTRACIÓN?**
2. **OBSERVA BIEN DENTRO DE LA GRUTA ¿QUÉ VES? ¿SABES LO QUE SON?**
3. **ESTA ES UNA ILUSTRACIÓN HERMOSA ¿QUÉ OPINAS DE ELLA?**
4. **LA AUTORA FUE FIEL AL REPRESENTAR GRÁFICAMENTE EL CUENTO ¿QUÉ CREES QUE SINTIÓ ELLA AL LOGRARLO?**
5. **¿TE GUSTA DIBUJAR? ¿POR QUÉ?**
6. **¿ES NECESARIO EL ARTE? EXPLICA TU RESPUESTA.**

***El programa Pienso en Arte es auspiciado por la Fundación Cisneros y el Centro Cultural León; que trabaja el desarrollo de la observación y la reflexión de los niños y niñas a través de las artes plásticas, como una forma de mejorar las actividades académicas en general.**

CONOCE A ESTA AUTORA.

BIOGRAFÍA DE MARÍA TERESA RUÍZ DE CATRAIN



FOTO
DE LA
AUTORA

EN ESTAS GUÍAS DIDÁCTICAS HAY UN DVD DONDE ESTA MARAVILLOSA AUTORA TIENE UN SALUDO PARA USTEDES. ELLA ES UNA PERSONA LIGADA A LA CULTURA Y LA LITERATURA DOMINICANA.

PROYECTO

¡ES LA TIERRA MÁS HERMOSA QUE OJOS JAMÁS HAYAN VISTO!

PROYECTO

ELABORAR CARITAS TAÍNAS

OBJETIVO

Modelar caritas taínas, como una forma de acercar a los (las) niños (as) a nuestras raíces ancestrales.

DESCRIPCIÓN

Los (as) alumnos (as) recolectarán datos sobre este tema ayudados y orientados por el (la) profesor (a). Investigarán qué materiales necesitarán para elaborar estas caritas y si existe algún (a) artesano(a) en la comunidad ligado a este trabajo de alfarería. Luego de lograda toda la información, organizar y distribuir responsabilidades por equipos.

DURACIÓN

Un mes aproximadamente.

EJES TRANSVERSALES INVOLUCRADOS

- Identidad y diversidad.
- Creatividad y desarrollo de talentos.
- El trabajo como medio.
- Contexto social y natural.
- Ciencia y tecnología.

CARÁCTER MULTIDISCIPLINARIO. ASIGNATURAS QUE SE APLICAN:

- **Informática:** investigación de información sobre este tema.
- **Educación Artística:** figuras de barro, arte precolombino.
- **Ciencias Sociales:** la cultura taína ¿Quiénes fueron? ¿Por qué desaparecieron? Ruta de los taínos.
- **Matemática:** calcular la cantidad de dinero a emplear para realizar este trabajo, rendir cuenta al final.
- **Lengua Española:** registrar toda la información y escribir un informe final sobre el mismo.
- **Ciencias Naturales:** el barro, ¿Qué tipo de tierra es? Sus características. ¿Dónde se puede encontrar?.
- **Educación Cívica:** solidaridad, manejo ético de los recursos.

ACTIVIDADES

- Los (las) niños (as) recolectarán información sobre las caritas taínas. Visitarán tiendas de artesanías para observar muestras de éstas, siempre acompañados (as) de un (a) adulto(a).
- Elaborarán las caritas.
- Exposición sobre las experiencias.
- Dramatización sobre la vida de los taínos.

RECURSOS

Humanos: alumnos(as), profesor(a), padres, miembros de la comunidad.

Materiales:

- Barro
- Muestras
- Texto sobre el tema

EVALUACIÓN

- Observación, antes, durante y después del proyecto.
- Análisis de fortalezas y debilidades.
- Redacción de un informe.

Este momento debe ser un espacio de respeto y cuidado del trabajo del otro(a).

8.3. CUANDO EL VIENTO HABLA...



Autora: María Amalia León de Jorge

OBJETIVO GENERAL

Inferir el mensaje simbólico de esta lectura.

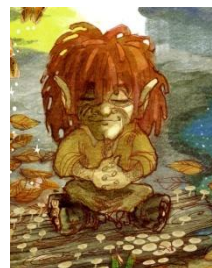
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Deducir el sentido del texto y lograr a través de éste una experiencia estética.
- Interpretar el lenguaje simbólico y llevarlo al plano práctico y de actualidad.
- Elevar la autoestima de alumnos y alumnas, fortaleciendo la dominicanidad, la identidad nacional desde un punto de vista ético.
- Establecer un vínculo afectivo-cognitivo entre la literatura y el (la) lector (a).

ACTIVIDADES

CUANDO EL VIENTO HABLA

1. EL TÍTULO DE ESTE CUENTO ES UNA METÁFORA: CUANDO EL VIENTO HABLA... EXPLICA SU SIGNIFICADO.
2. ¿QUÉ ES UNA METÁFORA?
3. ¿QUÉ ES UN GNOMO?
4. ¿QUÉ ES UNA SALVE?
5. ¿QUÉ ES LA SOLIDARIDAD?
6. ¿EXISTE ALGUNA DIFERENCIA ENTRE SOLIDARIDAD Y GENEROSIDAD?



EXPRESA CON TUS PALABRAS CUÁL ES EL MENSAJE Y EL SENTIDO DE ESTE CUENTO

INTERTEXTUALIDAD

LA MARIPOSA “GRETA DIÁFANA” ES TAMBIÉN PROTAGONISTA EN ESTE CUENTO. EN NUESTRA HISTORIA RECIENTE HAY “TRES MARIPOSAS” ¿A QUIÉNES SE REFIERE LA GENTE CUANDO LAS MENCIONA? EXPLICA TU RESPUESTA.



INVESTIGA

EN EL CUENTO SE MENCIONA A LIBORIO MATEO, REALIZA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTE MESIÁNICO LÍDER ESPIRITUAL DOMINICANO.

¿CUÁLES FUERON LAS CAUSAS Y LAS CONSECUENCIAS DE SU LIDERAZGO?

PON A PRUEBA TU IMAGINACIÓN Y VAMOS A HACERLES TRES PREGUNTAS AL SABIO GNOMO. RECUERDA QUE ES UN HOMBRE QUE CONOCE “LOS SECRETOS DE LA VIDA Y DE LA MUERTE” COMO BIEN NOS DICE LA AUTORA DEL CUENTO. NO OLVIDES USAR EL SIGNO DE INTERROGACIÓN (¿?)

TE DAMOS UN EJEMPLO:

¿CUÁL CREES QUE SERÁ EL DESTINO DE QUISQUEYA?

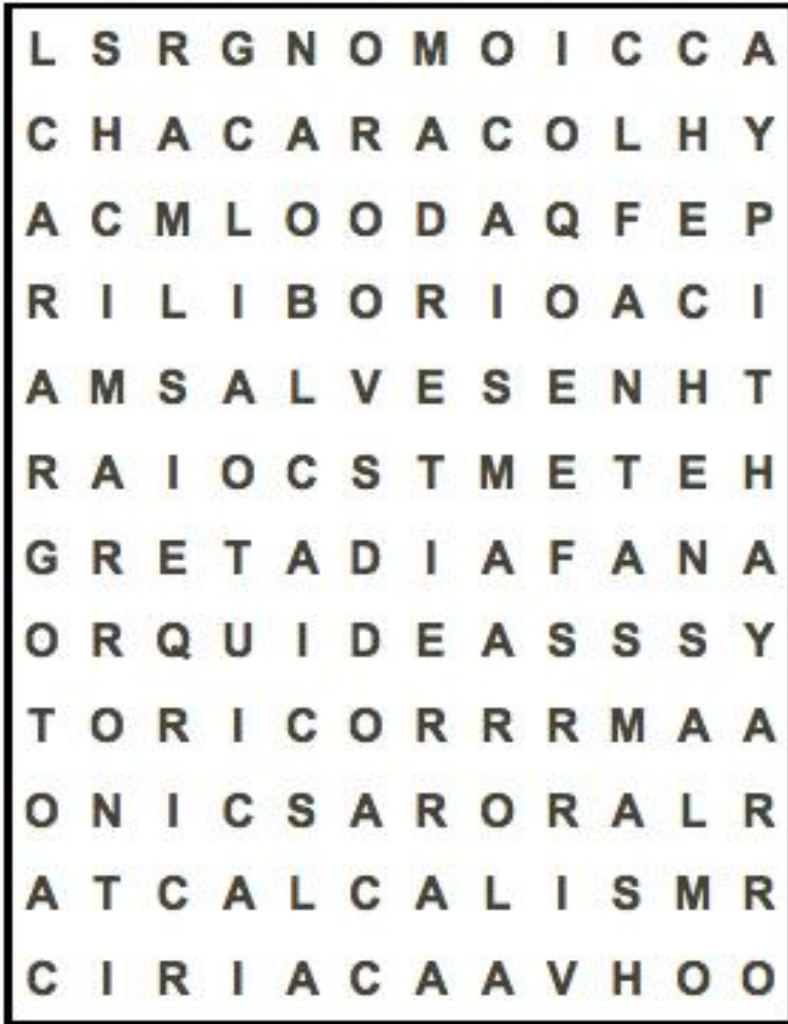
1ra._____

_____ **2da.**_____

3ra._____

EL 5 DE JUNIO ES EL DÍA MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE, DECLARADO POR LAS NACIONES UNIDAS. INDAGA SOBRE SU IMPORTANCIA Y LUEGO COMPARTE TUS CONOCIMIENTOS CON TUS COMPAÑEROS (AS).

EN LA SIGUIENTE SOPA DE LETRAS ENCONTRARÁS PALABRAS CLAVES DE ESTA OBRA. PODRÁS HALLAR EL SIGNIFICADO DE ESTAS EN EL GLOSARIO DEL LIBRO “CUANDO EL VIENTO HABLA...” TE INVITAMOS A BUSCAR LAS IMÁGENES DE LAS PLANTAS Y ANIMALES EN EL INTERNET.

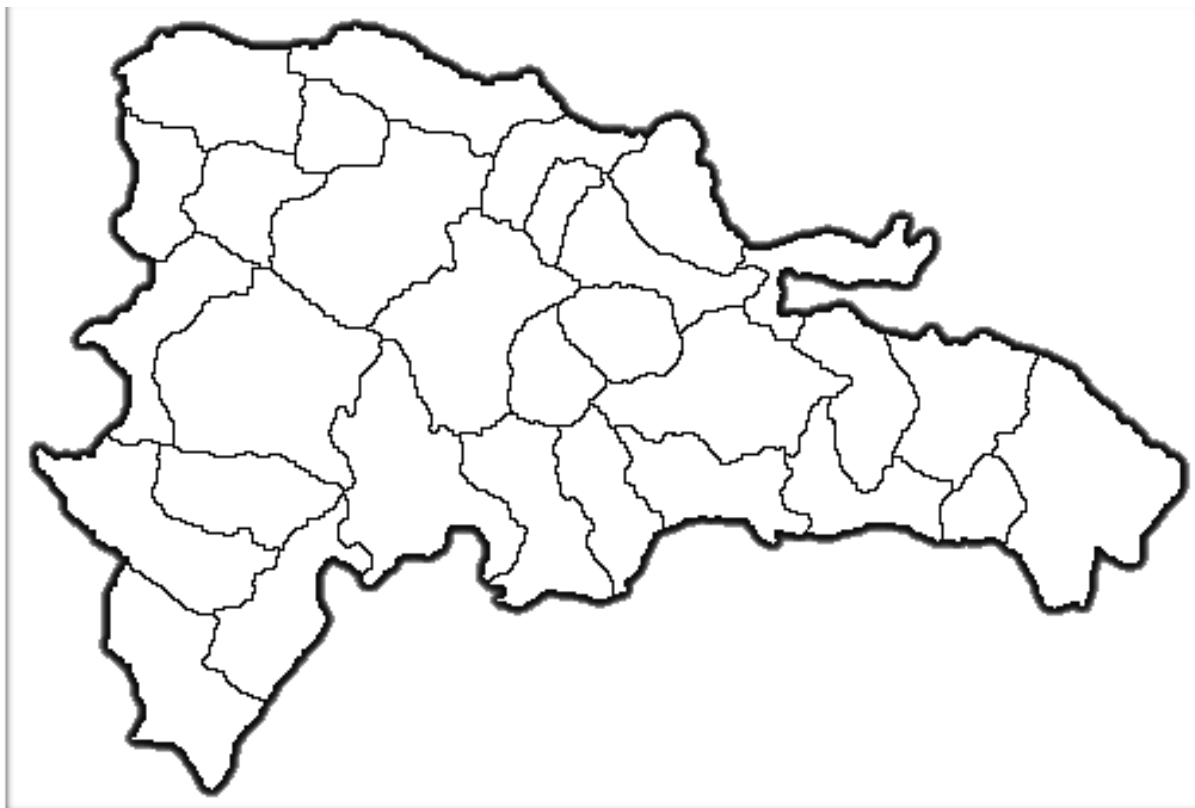


CALCALÍ	GNOMO
CARACOL	GRETA DIÁFANA
CHACÁ	LIBORIO
CHENCHÉN	MADRE TIERRA
CIMARRÓN	ORQUÍDEAS
CIRIACA	PITAHAYA
ENSALMO	SALVES
FANTASMAS	TORICO

1. A PARTIR DEL MAPA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA, UBICA LOS SIGUIENTES PUNTOS.

BARAHONA – POLO

SIERRA DE BAHORUCO





INVESTIGA

ESTE CUENTO HACE ALUSIONES HISTÓRICA MUY IMPORTANTES, UNA DE ELLAS ES CUANDO SE REFIERE A LOS CIMARRONES.

1. ¿QUIÉNES FUERON LOS CIMARRONES?
2. ¿EN QUÉ ÉPOCA DE NUESTRA HISTORIA SURGIERON?
3. ¿QUIÉN FUE JUAN SEBASTIÁN LEMBA?

ESTE CUENTO HACE UN MAGNÍFICO RECORRIDO DESCRIPTIVO POR LA FLORA Y LA FAUNA DE BARAHONA, TE PROPONEMOS A PARTIR DE ESTO, QUE ESCRIBAS TU OPINIÓN SOBRE LO QUE TE HA PARECIDO. FUNDAMENTA TU RESPUESTA EN TODO LO APRENDIDO.



DESPUÉS DE UN DEBATE LES SUGERIMOS QUE PIENSEN EN PROYECTOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE CONJUNTO, PARA LA FRONTERA DOMÍNICO-HAITIANA. ESTOS PODRÍAN INVOLUCRAR LAS ÁREAS DE AGRICULTURA, INDUSTRIA, COMERCIO, ARTESANÍA, ENTRE OTROS. CREAR COOPERATIVAS PARA APOYAR A PEQUEÑOS (AS) EMPRESARIOS (AS) EMPRENDEDORES (AS) EN LA CREACIÓN DE EMPLEOS QUE SE REFLEJE EN BENEFICIO DE AMBAS NACIONES.

POESÍA

EL GNOMO

ESENCIA DE LA SABIDURÍA
EN TU ENIGMÁTICA FIGURA DESCANSA
TODA LA PRESENCIA CIMARRONA
QUE CON MISTERIO ENCARNAS.

EN EL HOYO DE PELEMPITO
Y DONDE QUIERA QUE ESTÁS
RECIBES LA MUESTRA VIVA
DE TU PUEBLO LA HOSPITALIDAD.

TU PERSISTENTE CAMINAR
CON LIGEREZA DE EQUIPAJE
SORPRENDE A GARZAS, LECHUZAS Y CHUACHUÁS
Y LA “BRUJA” BURLONA
A CIRIACA HA DE MOLESTAR.

LIBORIO MATEO FUE TU LÍDER
POR LAS FÉRTILES TIERRAS DE SAN JUAN
Y AL IGUAL QUE ESTE HOMBRE – SANTO
TÚ TAMPOCO COMES “PENDEJA”.

CALCALÍ NO LO ABANDONES
EN SU TRANCE POR DESCIFRAR
LO QUE LE CONVIENE A QUISQUEYA
ANTES DE VER A LA GRETA DIÁFANA, VOLAR.



Joseline Peña Escoto de López

LUEGO DE LA LECTURA DE ESTA POESÍA INVITE A LOS JÓVENES A APRENDERLA PARA QUE HAGAN UNA ACTIVIDAD DE POESÍA COREADA.

LA CARTA QUE LEERÁS A CONTINUACIÓN ES UN TEXTO EXTRAORDINARIO, CONMOVEDOR E INSPIRADOR, FRUTO DE LA SABIDURÍA, ESPIRITUALIDAD Y RESPETO POR EL MEDIO AMBIENTE CARACTERÍSTICO DE NUESTROS INDIOS EN AMÉRICA. ES UN DOCUMENTO ESCRITO EN 1854 POR UN PIEL ROJA.

CARTA DEL INDIO SEATTLE

CARTA ECOLÓGICA DEL JEFE INDIO SEATTLE, AL SEÑOR FRANKLIN PIERCE, PRESIDENTE DE LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA

DESPUÉS DE TODO, QUIZÁS SEAMOS HERMANOS

En 1854, el Gran Jefe Blanco de Washington hizo una oferta por una gran extensión de tierras indias, prometiendo crear una "reservación" para el pueblo indígena. La respuesta del Jefe Seattle, aquí publicada en su totalidad, ha sido descrita como la declaración más bella y más profunda jamás hecha sobre el medio ambiente.

¿Cómo se puede comprar o vender el firmamento, ni aún el calor de la tierra? Dicha idea nos es desconocida.

Si no somos dueños de la frescura del aire ni del fulgor de las aguas,

¿Cómo podrán, ustedes comprarlos?

Cada parcela de esta tierra es sagrada para mi pueblo, cada brillante mata de pino, cada grano de arena en las playas, cada gota de rocío en los bosques, cada altozano y hasta el sonido de cada insecto es sagrado a la memoria y al pasado de mi pueblo. La savia que circula por las venas de los árboles lleva consigo las memorias de los pieles rojas.

Los muertos del hombre blanco olvidan de su país de origen cuando emprenden

sus paseos entre las estrellas; en cambio, nuestros muertos nunca pueden olvidar esta bondadosa tierra, puesto que es la madre de los pieles rojas.

Somos parte de la tierra y asimismo, ella es parte de nosotros. Las flores perfumadas son nuestras hermanas; el venado, el caballo, la gran águila; éstos son nuestros hermanos. Las escarpadas peñas, los húmedos prados, el calor del cuerpo del caballo y el hombre, todos pertenecemos a la misma familia.

Por todo ello, cuando el Gran Jefe de Washington nos envía el mensaje de que quiere comprar nuestras tierras, nos está pidiendo demasiado. También el Gran Jefe nos dice que nos reservará un lugar en el que podamos vivir confortablemente entre nosotros. Él se convertirá en nuestro padre y nosotros en sus hijos. Por ello consideramos su oferta de comprar nuestras tierras. Ello no es fácil ya que esta tierra es sagrada para nosotros.

El agua cristalina que corre por ríos y arroyuelos no es solamente el agua sino también representa la sangre de nuestros antepasados. Si les vendemos tierras, deben recordar que es sagrada y a la vez deben enseñar a sus hijos que es sagrada y que cada reflejo fantasmagórico en las claras aguas de los lagos cuenta los sucesos y memorias de las vidas de nuestras gentes. El murmullo del agua es la voz del padre de mi padre.

Los ríos son nuestros hermanos y sacian nuestra sed, son portadores de nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos. Si les vendemos nuestras tierras ustedes deben recordar y enseñarles a sus hijos que los ríos son nuestros hermanos y también lo son suyos y, por lo tanto, deben tratarlos con la misma dulzura con que se trata a un hermano.

Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestro modo de vida. Él no sabe

distinguir entre un pedazo de tierra y otro, ya que es un extraño que llega de noche y toma de la tierra lo que necesita. La tierra no es su hermana sino su enemiga y una vez conquistada sigue su camino, dejando atrás la tumba de sus padres sin importarle. Le secuestra la tierra a sus hijos.

Tampoco le importa. Tanto la tumba de sus padres como el patrimonio de sus hijos son olvidados. Trata a su madre, la tierra, y a su hermano, el firmamento, como objeto que se compran, se explotan y se venden como ovejas

o cuentas de colores. **Su apetito devorará la tierra dejando atrás sólo un desierto.**

No sé, pero nuestro modo de vida es diferente al de ustedes. La sola vista de sus ciudades apenas los ojos del piel roja. Pero quizás sea porque el piel roja es un salvaje y no comprende nada.

No existe un lugar tranquilo en las ciudades del hombre blanco, ni hay sitio donde escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera o cómo aletean los insectos. Pero quizás también esto debe ser porque soy un salvaje que no comprende nada. El ruido parece insultar nuestros oídos. Y, después de todo ¿para qué sirve la vida si el hombre no puede escuchar el grito solitario del chotacabras (aguitacaminos) ni las discusiones nocturnas de las ranas al borde de un estanque? Soy un piel roja y nada entiendo. Nosotros preferimos el suave susurro del viento sobre la superficie de un estanque, así como el olor de ese mismo viento purificado por la lluvia del mediodía o perfumado con aromas de pinos.

El aire tiene un valor inestimable para el piel roja ya que todos los seres comparten un mismo aliento - la bestia, el árbol, el hombre- todos respiramos el mismo aire. El hombre blanco no parece consciente del aire que respira; como un moribundo que agoniza durante muchos días es insensible al hedor. Pero si les vendemos nuestras tierras deben recordar que el aire no es inestimable, que el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene. El viento que dio a nuestros abuelos el primer soplo de vida, también recibe sus últimos suspiros. Y si les vendemos nuestras tierras, ustedes deben conservarlas como cosa aparte y sagrada, como un lugar donde hasta el hombre blanco pueda saborear el viento perfumado por las flores de las praderas.

Por ello consideramos su oferta de comprar nuestras tierras. Si decidimos aceptarla, yo pondré condiciones: El hombre blanco debe tratar a los animales de esta tierra como a sus hermanos.

Soy un salvaje y no comprendo otro modo de vida. He visto a miles de búfalos pudriéndose en las praderas, muertos a tiros por el hombre blanco desde un tren en marcha. Soy un salvaje y no comprendo cómo una máquina humeante puede importar más que el búfalo al que nosotros matamos sólo para

sobrevivir.

¿Qué sería del hombre sin los animales? Si todos fueran exterminados, el hombre también moriría de una gran soledad espiritual; porque lo que le suceda a los animales también le sucederá al hombre. Todo va enlazado. Deben enseñarles a sus hijos que el suelo que pisan son las cenizas de nuestros abuelos. Inculquen a sus hijos que la tierra está enriquecida con las vidas de nuestros semejantes a fin de que sepan respetarla. Enseñen a sus hijos que nosotros hemos enseñado a los nuestros que la tierra es nuestra madre. Todo lo que le ocurra a la tierra le ocurrirá a los hijos de la tierra. Si los hombres escupen en el suelo, se escupen a sí mismos. Esto sabemos: la tierra no pertenece al hombre; el hombre pertenece a la tierra. Esto sabemos, todo va enlazado, como la sangre que une a una familia. Todo va enlazado.

Todo lo que le ocurra a la tierra, le ocurrirá a los hijos de la tierra. El hombre no tejió la trama de la vida; 377él es sólo un hilo. Lo que hace con la trama se lo hace a sí mismo.

Ni siquiera el hombre blanco, cuyo Dios pasea y habla con él de amigo a amigo, no queda exento del destino común. Después de todo, quizás seamos hermanos. Ya veremos. Sabemos una cosa que quizás el hombre blanco descubra

un día: nuestro Dios es el mismo Dios. Ustedes pueden pensar ahora que Él les pertenece lo mismo que desean que nuestras tierras les pertenezcan; pero no es así. Él es Dios de los hombres y su compasión se comparte por igual entre el piel roja y el hombre blanco.

Esta tierra tiene un valor inestimable para Él y si se daña se provocaría la ira del Creador. También los blancos se extinguirían, quizás antes que las demás tribus. Contaminen sus lechos y una noche perecerán ahogados en sus propios residuos.

Pero ustedes caminarán hacia su destrucción rodeados de gloria, inspirados

*por la fuerza del Dios que los trajo a esta tierra y que por algún designio especial les dio dominio sobre ella y sobre el piel roja. Ese destino es un misterio para nosotros, pues no entendemos porqué se exterminan los búfalos, se doman los caballos salvajes, se saturan los rincones secretos de los bosques con el aliento de tantos hombres y se atiborra el paisaje de las exuberantes colinas con cables parlantes. ¿Dónde está el matorral? Destruído. ¿Dónde está el águila? Desapareció. **Termina la vida y empieza la supervivencia.***

DESPUÉS DE LEER ESTE TEXTO ESCRIBE UNA MISIVA A NUESTRAS AUTORIDADES DE LA SECRETARÍA DE MEDIO AMBIENTE DONDE EXPONGAS ALGÚN (OS) PROBLEMA (S) QUE AFECTE(N) TU COMUNIDAD. NO DEJES DE INCLUIR IDEAS PARA LA SOLUCIÓN DE LOS MISMOS.

CUANDO EL VIENTO HABLA...

ZONA DE CREATIVIDAD

LAS FIGURAS LITERARIAS SON IMPORTANTES PARA LA CREACIÓN DE TEXTOS QUE EXPRESEN BELLEZA, ESPIRITUALIDAD Y SENTIDO. ESO HA LOGRADO LA AUTORA DE “CUANDO EL VIENTO HABLA”. A CONTINUACIÓN CONOCERÁS LAS PRINCIPALES FIGURAS LITERARIAS:

FIGURAS DE ORDEN

- BIMEMBRECACIÓN
- QUIASMO
- HIPÉRBATON
- RETRUÉCANO

FIGURAS DE REPETICIÓN

- ALITERACIÓN
- EPANADIPLOSIS
- ANADIPLOSIS
- EDÍFORA
- ANÁFORA
- PARALELISMO
- CONCATENACIÓN
- PARANOMASIA
- POLISÍNDETON
- PLEONASMO
- REDUPLICACIÓN
- POLIPOTE

FIGURAS DE SIGNIFICADO

- ALEGORÍA
- ONOMATOPEYA
- ANTÍTESIS
- PARADOJA
- APÓSTROFE
- PERSONIFICACIÓN
- CALAMBUR
- SÍMIL
- HIPÉRBOLE
- METAFÓRA
- SINESTESIA

CONSEGUIRÁS LA DEFINICIONES Y EJEMPLOS EN LA PÁGINA WEB QUE
TE DAMOS A CONTINUACIÓN: [www.adoratricescartagena.com/figuras
literarias](http://www.adoratricescartagena.com/figuras-literarias)

LA CLÁSICA ESTRUCTURA DE UN CUENTO ES:

¿Cuándo? El tiempo (cronológico, atmosférico)

¿Cómo pasó?

Consecuencias y fin

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

CUANDO EL VIENTO HABLA...

PIENSO

EN

ARTE

PIENSO EN ARTE*

CUANDO EL VIENTO HABLA...

OBSERVA DETALLADAMENTE ESTE DIBUJO



Ilustradora Tania Marmolejo

1. ¿PODRÍAS DECIR EN QUÉ CONTEXTO SE PRESENTA ESTA OBRA?
2. ¿QUÉ PUEDES DECIR SOBRE EL GNOMO?
3. ¿QUÉ REPRESENTA?
4. ¿QUÉ TE SUGIERE ESTA IMAGEN?
5. ¿PODRÍAS CREAR UN TÍTULO PARA ESTE DIBUJO?
6. ¿QUÉ SENTIMIENTOS TE GENERA EL OBSERVAR ESTA ILUSTRACIÓN?

***El programa Pienso en Arte es auspiciado por la Fundación Cisneros y el Centro Cultural León; que trabaja el desarrollo de la observación y la reflexión de los niños y niñas a través de las artes plásticas, como una forma de mejorar las actividades académicas en general.**

CONOCE ESTA AUTORA

BIOGRAFÍA DE MARÍA AMALIA LEÓN CABRAL DE JORGE



FOTO
DE LA
AUTORA

CONOCE ESTA AUTORA. ESTE MATERIAL TIENE UN DVD DONDE LA PODRÁS VER. ESTA MAESTRA COMPARTIRÁ CON USTEDES ALGUNAS EXPERIENCIAS SOBRE LA CREACIÓN DE UNA OBRA LITERARIA Y LES ENVIARÁ UN AFECTUOSO MENSAJE.

CUANDO EL VIENTO HABLA...

PROYECTO

PROYECTO

CULTIVO HIDROPÓNICO: ALTERNATIVA DE ALIMENTACIÓN SOSTENIBLE PARA LA CONSERVACIÓN DEL MEDIOAMBIENTE.

OBJETIVOS

- Analizar la historia y evolución del cultivo hidropónico.
- Investigar sobre sus características y aplicabilidad.
- Integrar a la comunidad cercana y a los (as) amigos (as) de la escuela como forma de que cooperen con los recursos que se necesitan para lograr la realización del proyecto.
- Convertir esta experiencia piloto en un modelo para multiplicar, como forma de que se constituya en una alternativa viable de producción de alimentos a largo plazo, dirigidas a las zonas más deprimidas económicamente, especialmente la frontera dominico-haitiana.

DESCRIPCIÓN

Alumnos (as) realizarán la recolección de datos sobre el tema. Orientados por el (la) profesor (a) iniciarán el proyecto, distribuyendo la responsabilidad de cuidado y mantenimiento. Se apoyarán en los padres y voluntarios de la comunidad para desarrollar este trabajo.

DURACIÓN

Es un proyecto piloto que debe durar un año escolar. Su proyección debe ser para permanecer a largo plazo.

EJES TRANSVERSALES

- Ciencia y tecnología.
- Democracia y participación.
- Contexto social y natural.
- Creatividad y trabajo.

¿SABÍAS? La palabra hidroponía viene del griego hydro= agua y ponos = trabajo.

CARÁCTER MULTIDISCIPLINARIO. ASIGNATURAS QUE SE APLICAN:

- **Informática:** a través del Internet crear un grupo para mantenerse comunicados. Buscar datos en la red que se relacionen con el tema.
- **Ciencias Naturales:** tipo de agricultura, nutrientes empleados en el agua, ciclos y crecimiento de los productos.
- **Ciencias Sociales:** la comunidad cercana estará presente en esta experiencia. Los padres y amigos de la escuela le darán su apoyo. Contexto geográfico.
- **Matemática:** costo del proyecto. Contabilidad mínima del mismo para rendir cuenta al final.
- **Lengua Española:** organización, redacción y registro del proyecto. Informe oral/ escrito al final.
- **Educación Cívica:** manejo ético de los recursos económicos. Intercambio respetuoso y solidario con los actores del proceso.

ACTIVIDADES

En la fase investigativa deben consultar los libros, Internet y personas expertas sobre la hidroponía.

Apoyados y orientados por los(as) profesores(as) y padres para obtener los recursos para la realización del proyecto.

Entre todos (as) decidir quiénes son los responsables directivos y dar tareas específicas a cada miembro del equipo.

RECURSOS

Humanos: alumnos (as), profesor (a), padres, amigos de la escuela, voluntarios de la comunidad.

Materiales:

- Manual de hidroponía.
- Perlita agrícola.
- Fibras de coco.
- Turba.
- Lana de roca.
- Desechos de cáscaras de arroz y almendras.
- Plantas de lechuga, tomate, etc.
- Tubos plásticos.
- Otros.

EVALUACIÓN

- Observación permanente del proceso: antes, durante y después.
- Registro escrito del trabajo cotidiano.
- Análisis crítico del proyecto para conocer sus fortalezas y debilidades, que debe dar pie a una **propuesta formal** de agricultura alternativa para la conservación del medio ambiente y abaratamiento de los alimentos, que redunde en beneficios concretos para la comunidad. Esta experiencia, como plan piloto, pueda servir de modelo para multiplicarse para otras comunidades.

EVALUACIÓN: ASPECTOS A TOMAR EN CUENTA

- La evaluación debe ser continua, donde el docente de forma sistemática, de seguimiento al alumno(a) y se autoevalúe a sí mismo(a).
- El (la) alumno(a) debe autoevaluarse y co-evaluar a sus compañeros (as)
- El docente debe ser evaluado(a) por los alumnos(as).
- Todos los elementos que hayan participado en el proceso deben ser evaluados: objetivos, metodología, estrategias, actividades, etc.

La evaluación permite valorar si fueron alcanzados los objetivos y competencias, además de clasificar las fortalezas y debilidades de todos los actores del proceso, con el fin de mejorar la calidad del trabajo.

Toda buena evaluación debe tener tres fases:

- Observación
- Selección de fenómenos.
- Distinguir causa – efecto

Instrumentos de evaluación:

- Observación de diálogos y participación de los alumnos(as)
- Fichas para anotaciones para el proceso de preguntas-debates
- Trabajos prácticos realizados por alumnos(as)

Es importante aclarar que el proceso evaluador debe hacerse en un ambiente democrático, de apertura, de respeto a la integridad de todos y todas los que participan en la Comunidad de Investigación. El (la) profesor(a) debe conducir este momento con cautela y sabiduría y con el mejor espíritu de la construcción. En fin, acompañar al niño(a)/joven hacia un proceso de auto-corrección, donde se sienta acogido(a) y estimado (a).

BIBLIOGRAFÍA

- García Moriyón, Félix (Coord.), La estimulación de la inteligencia, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002.
- Matthew Lipman, La filosofía en el aula, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002.
- Matthew Lipman, Pensamiento complejo y educación, Ediciones de la Torre, Madrid, 2004.
- Petter, Jean Charles, Filosofía: Enseñar y Aprender, Editorial Popular, Madrid, 2007.
- Pienso en Arte, Guía para el educador, Fundación Cisneros, Centro Cultural León. República Dominicana.
- Splitter, Laurance, Sharp Ann M., La otra educación, Filosofía para Niños y la Comunidad de Investigación. Editorial Manantial, Buenos Aires, 2005.
- Tozzi, Michel, Reflexión y Crítica. Día de logros filosóficos, Revista Chiers Pédagogiques, París, 2005.

Capitulo IX: Conclusiones y Propuestas Prácticas

Conclusiones y Propuestas Prácticas

Conclusiones

A continuación expresamos las conclusiones derivadas de esas experiencias prácticas con el programa Filosofía para Niños (FpN)

9.1. Materiales Didácticos

El currículum tradicional de FpN es un material valioso, pero sus historias debieron ser adaptadas en muchos casos para acercarlas a los niños y niñas de nuestra realidad. Debemos clarificar que estos libros son traducciones del inglés en la mayoría de los casos, hechas en España y otras en Argentina. La “traducción” de términos a veces demasiado localistas nos obligó a trabajar arduamente en la adaptabilidad y remodelación de algunos textos para lograr esa cercanía y comprensión en los niños y niñas con las historias noveladas del programa FpN.

Esto constituyó en el inicio nuestro principal handicap, para luego ser superado, pues la base y el conocimiento profundo de los textos dan al maestro(a) la certeza y manejo adecuado de los mismos. El ensayo – error, la sistematización semi- estructurada, nos permitió ir mejorando las prácticas cotidianas de las discusiones filosóficas. El contexto social, económico y cultural donde fueron creadas estas historias, están ciertamente muy lejos de la República Dominicana, por lo que su adaptabilidad fue crucial para lograr una experiencia exitosa.

Por lo anteriormente expuesto nos animamos a crear un currículum mínimo de Filosofía para Niños (FpN), superando la fase solo de adaptación. La creación de cuentos que abarcan el Nivel Básico de 1ero a 8vo grados, y el Nivel Medio que va de 1ero a 4to de bachillerato, fue una tarea importante y que consideramos en fase aún de revisión, pues la propia práctica nos indica que son textos mejorables. La aplicación del programa FpN con los mismos, nos ha ido indicando en la ejecución sus fortalezas y debilidades.

Este ha sido un material valorado positivamente por el profesorado que nos ha acompañado durante estos años de puesta en marcha del programa. Por otra parte, es importante puntualizar que este currículum ha quedado en el

ámbito escolar Lux Mundi, con ligeras excepciones de clases modelos que se realizaron para su observación, y han involucrado autoridades del Ministerio de Educación, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), empresarios y personalidades.

Sin dudas que el logro más relevante a nivel de difusión masiva es haber podido crear tres guías didácticas de los cuentos: “Tambor y misterio al pie del Guayacán” de Natacha Calderón, “Es lo más hermoso que ojo humano haya visto” de María Teresa Ruiz de Catrain, y “Cuando el viento habla” de María Amalia León de Jorge. Estas guías en cuestión han tenido circulación nacional, permitiendo esto que la metodología del programa de Filosofía para Niños haya sido conocida por una gran cantidad de profesores y profesoras en el país.

En la actualidad trabajamos en la compilación y adaptación de cuentos y relatos dominicanos, latinoamericanos, y de literatura clásica universal, para la elaboración de una serie. Cada cuento tendría su diálogo filosófico y unas pautas metodológica, de tal manera que luego de talleres y diplomados los profesores puedan fungir como animadores filosóficos.

Este material deberá cumplir una doble finalidad, primero la multiplicación de la experiencia educativa de FpN y segundo recoger datos concretos de la práctica docente, pues llevará consigo fichas de observación, sugerencias y de sistematización. Esto nos confirmará su utilidad y las necesidades concretas de cada entorno escolar donde se aplique. Esta serie está concebida de la forma siguiente:

- Libros con los diálogos filosóficos bien estructurados. Actividades extras de pintura, escultura, literatura, teatro e investigación. Estarán acompañados de una guía didáctica para los docentes, con sugerencias claras y adaptadas a nuestro contexto cultural.
- Lecturas cuidadosamente escogidas que resulten atractivas a los chicos(as) y que puedan dar pie a la elevación del nivel de pensamiento.

- Temas que trabajen la cultura general, el conocimiento del mundo, de la ciencia y de los avances tecnológicos, sin perder el amor por las buenas tradiciones, raíces e identidad y enfatizando que de lo clásico proviene todo lo trascendente en la humanidad. Esta serie estará lista para el próximo año escolar 2014 – 2015, y está concebida para el Nivel Básico y Medio de la educación dominicana. Incluye además tres textos para el Nivel Inicial, con lecturas para niños y niñas a partir de 3 años de edad.

Al arribar al final de este trabajo consideramos que hemos cumplido con nuestros objetivos generales, pues analizamos ampliamente el programa de FpN y comprobamos en la práctica la factibilidad de su aplicación en una escuela de la República Dominicana. En cuanto a los objetivos específicos comprobamos la riqueza de sus aportes tanto en el área cognitiva como axiológica. A través de nuestro trabajo también realizamos un análisis comparativo del currículum dominicano.

El desarrollo y la implementación de la metodología de FpN nos permitió tener indicios observables y claros sobre la mejora en los niveles de pensamiento de los niños y niñas y un cambio significativo en el respeto al disenso, la tolerancia, el pensamiento independiente, la razonabilidad y la solidaridad, entre otras.

Los grupos que fueron expuestos al programa de FpN se distinguen por sus niveles reflexivos y por ser los estudiantes más destacados en la organización e investigación de las actividades científicas y de aquellas que requieren ciertos compromisos de complejidad intelectual y responsabilidad social y personal.

9.2. La experiencia con los niños(as)

En esta parte trataremos de explicar lo que ha sido nuestra experiencia en la aplicación del programa Filosofía para Niños durante el período escolar desde agosto 2007 hasta marzo del 2008. Debemos aclarar que el programa está siendo implementado desde el 2006, pero hemos querido tomar este período como modelo de nuestra observación. El grupo escogido correspondió a niños de 6^{to} grado de Básica de la Comunidad Educativa Lux Mundi. El instrumento de observación lo hemos presentado en la parte que corresponde a los anexos.

Vamos a exponer los aspectos observados en general correspondientes a los datos recogidos.

Grupos 6^{to} secciones A y B.

➤ Propósitos

Los propósitos han sido logrados en un 80% aprox. En cada sección los niños y niñas cooperaban mostrando una actitud de disposición a la discusión filosófica, observamos sin embargo cierta resistencia a la problematización de las situaciones, como también vaguedad en diferentes manifestaciones. Los niños y niñas se mostraron proactivos en la generalidad de las situaciones.

➤ La discusión filosófica: aspectos relevantes.

Siempre trabajamos con preguntas metafísicas lógicas, éticas, dentro del contexto de la lectura planteada. Lipman nos modela preguntas para cada caso, que íbamos adaptando a la realidad del momento.

Preguntas metafísicas

¿Qué es la vida?

¿Qué es la muerte?

¿Qué es el ser?

Preguntas lógicas

Partiendo de los que sabes,

¿Qué pasaría después?

Las afirmaciones:

Los dálmatas son blanco y negro

Los dálmatas son perros

Preguntas éticas

¿Qué es lo justo?

¿Qué es el bien?

¿Qué es el mal?

Estas nos permitieron la profundidad de la discusión y darnos cuenta cuando existía el riesgo de perder el rigor de la discusión. Lipman es muy categórico cuando afirma que debemos prepararnos también para esperar que compitan por entrar a las escuelas todo tipo de enfoques pseudofilosóficos. Es una responsabilidad nuestra dedicarnos tan enérgicamente a distinguir lo filosófico de lo pseudofilosófico, como a distinguir lo filosófico de lo no filosófico.

A la luz de este argumento, es importante estar alerta para evitar confundir diálogos/conversaciones coloquiales con una discusión filosófica. Debemos puntualizar que fue más arduo llevar esta tarea a cabo con el grupo A, pues mostraron al principio cierta pasividad frente a los problemas planteados. Sin embargo este grupo logró con el paso de los meses integrarse adecuadamente y terminó formando una Comunidad de Investigación con un alto grado de pensamiento complejo. El grupo B desde el principio se mostró dispuesto y por esto fue tomado para modelar una clase de filosofía para Niños donde estuvieron presentes autoridades del Ministerio de Educación, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), la Directora de la Escuela Fe y Alegría, y empresarios importantes del país, cuyos nombres

omitimos por razones obvias. Los presentes quedaron muy impresionados del nivel lógico, metafísico y ético de las propuestas y del desempeño excelente de los chicos. En esa oportunidad trabajamos con la Metamorfosis de Kafka, y presentamos “El grito” de Munch, lo que sirvió para establecer un diálogo entre el texto y la pintura de este maestro del expresionismo. El encuentro Kafka-Munch podría parecer perturbador para niños de 10-11 años, no obstante es bueno resaltar la gran madurez con que se abordó el “insecto” y el rostro terrorífico de El grito.

Otra experiencia que hemos tenido en las clases de 1^{er} grado que se trabaja el texto “Hospital de Muñecas” y se usa la obra pictórica “Maya con Muñeca” de Picasso, además se trae a “María moñito”, una muñeca de trapo, que es un personaje tradicional dominicano. Esto da pie a una discusión filosófica bien estructurada con una participación activa de los niños, donde siempre aparece el problema ético del racismo.

En sexto grado hemos estado usando “Cuentos para pensar” de Fisher, pero también a Pixie, la niña-pregunta, que por su curiosidad los niños se sienten atraídos por esa lectura. En una fuente de inspiración para ver la pregunta como un vehículo para dar sentido y significado a las cosas . Fisher logra hacer una excelente selección de cuentos tradicionales de todo el mundo, acompañados de una estructurada guía para la discusión, a la que hemos agregado las preguntas; además de otras actividades, ligadas a la plástica: pintura, escultura. Es importante resaltar que el rol del profesor(a) debe ser un modelo de cuestionamiento, que respeta la opinión de todos(as), despojándose de una postura dogmática, aperturando la capacidad crítica y el disenso. La narrativa anecdótica se transforma en filosófica si el profesor(a) maneja el método y cuida el rigor de la disciplina.

Aportes individuales: pensamiento complejo.

Estas son solo algunos de los aportes de los niños(as) durante las sesiones.

- “Antes de la muñeca estar aquí, estaba en el pensamiento del que la fabricó”.
- “La vida es inexplicable, ¿Será parte de la muerte?”
- “Lógicamente será perfecto vivir en un mundo sin violencia”.
- “¿El bien es trabajar a favor de los demás?”
- “La felicidad es un mito”.
- “No creo en el más allá. ¿Qué es eso?”
- “¿Cómo fue el big-bang? ¿Lo haría Dios?”
- “¿Cómo sabré cuando esté muerta?”
- “¿Qué es la nada? ¡Nada!, sí , sí, pero qué es...”
- “¿Esto que hago cada día es realmente lo que llaman vida?”
- “¿Le pregunto si le molesta que le pregunte estas preguntas?”
- “¿Cómo es que puedo pensar y hablar tan rápido y a la vez?”
- “Profesora, esta discusión me produce un vacío”.
- “¿Cómo es que puedo pensar que estoy pensando?”
- “El tiempo no existe, lo que pasa es que nos inventamos el reloj para medirlo”.
- “Samsa no se convirtió en un insecto, eso fue solo un sueño, lo que pasó fue que Kafka no tuvo tiempo de terminar el libro”.
- “Profesora, no entiendo eso de la verdad, porque a veces lo que es verdad para mí, no lo es para mi mamá”.
- “El mundo es demasiado injusto”.
- “No estoy de acuerdo con ninguna de estas ideas, pero respeto a todos, porque ustedes lo han hecho conmigo”.

9.3. Características de la Discusión Filosófica

El asombro es quizás uno de los aspectos más presente en las discusiones filosóficas, los chicos lo manifiestan sin rubor. Quedan conectados con las lecturas, con las preguntas y se logra un ambiente de respeto donde el disenso se toma como parte integral de la discusión. Es importante cuidar que los niños no lleven sus contradicciones al plano personal y los maestros(as) somos quienes debemos cuidar de que esto no ocurra. La mediación y crear en la Comunidad de Investigación un clima de convivencia pacífica, amabilidad y consideración crea un efecto para que nuestros chicos se vuelvan más razonables y tolerantes.

Los niños deben sentirse escuchados, atendidos y apreciados, esto eleva su autoestima, poner el error como una idea equivocada, no señalar al niño como “un equivocado”. La persona debe tener garantía de dignidad en la Comunidad de Investigación, y que el respeto a su integridad le eleve a sentirse libre de defender sus juicios, sus criterios, sus propuestas alternativas.

El orden parlamentario es a veces tarea difícil para la CI porque todos(as) están muy ansiosos por defender sus criterios y/o señalar una falacia que alguien ha externado en la discusión. A medida que se van haciendo más “expertos” en este tipo de dinámica, se vuelven más autocorrectivos y autocríticos si se han violentado o exaltado. El(la) maestro(a) debe ser un observador-participante, y ser muy cuidadoso al señalar los errores y/o falacias.

La actitud de los niños (as) a veces no es muy comprensiva para aceptar errores. En cuanto a la ética es positivo señalar que frente a las clases donde se presentan dilemas, en sus inicios se atormentan mucho. A estos cursos de 6^{to} hemos presentado dilemas propios para su edad. Los dilemas del enfoque francés, los hemos presentado a los chicos de octavo grado. Con los de 6^{to} grado hemos trabajado con Nous de Lipman, un libro de ética, con una tierna historia de una jirafa. A este texto le hemos creado una canción que han grabado un grupo del coro del colegio, junto a la profesora de música de nuestra institución. Lo mismo ocurrió con Kío y Gus que se lee con 3^{er} grado.

Durante estos años hemos tratado de implementar el programa de 1^{ero} a 8^{vo} logrando entrenar a los docentes que han llevado a cabo este trabajo con nuestra orientación.

Los frutos han sido muy hermosos. Y nuestra experiencia ha trascendido nuestro limitado ámbito escolar para llevarnos a compartir con otras escuelas del sector público, quizás no con la sistematicidad deseada, pero compartiendo FpN con otros escenarios. Nos hemos convertido en la Escuela Piloto en la República Dominicana de FpN, somos parte de una Mesa de Discusión Filosófica que convocó UNESCO en 2007 y fuimos disertantes en la Reunión de Alto Nivel por la Vuelta de la Filosofía a la Escuela, convocada por la UNESCO. De allí surgió la Invitación al 9^{no} Congreso Mundial de Filosofía y Nuevas Prácticas Filosóficas, cuya sede fue la UNESCO, donde tuvimos la oportunidad de compartir nuestra ponencia cuyo título fue: Filosofía para Niños una Experiencia Práctica en la República Dominicana. Fue un honor compartir con Michel Tozzi y otros colegas que están dando un giro distinto a la filosofía en Europa.

El hecho de poner la filosofía en la palestra en la República Dominicana, que sea motivo de debate, es ya un logro. Nuestro trabajo está en poder replicar esta experiencia, y que a través de educación superior poder formar animadores filosóficos, que a su vez lleven a FpN a más escuelas. Nuestro deseo es poder proponer este programa al Estado Dominicano y que se creen más escuelas piloto, por lo menos una en cada provincia del territorio nacional, con este propósito lograr la difusión y acogida de FpN. La tarea es muy ardua por todas las limitaciones por las que atraviesa nuestro sistema, pero estamos conscientes que llevado en etapas: primero, la formación de maestros(as), luego la implementación en escuelas del sector público estaríamos en los albores de una genuina transformación de la educación en el país.

Aplicamos una ficha de observación a las clases de Filosofía para Niños (FpN) a los (las) alumnos(as) de 5to grado de Básica, durante el año escolar 2009-2010 y a este mismo grupo ya en 6to grado de Básica, en el año escolar 2010-2011. La frecuencia fue de una vez por semana.

El resumen de esta experiencia está elaborada siguiendo los objetivos y metodología de Filosofía para Niños (FpN) de M. Lipman; los textos usados fueron Pixi de M. Lipman para 5to grado y Cuentos para pensar de Fisher, para 6to grado.

La metodología estuvo centrada en la discusión filosófica. En algunos casos usamos la dramatización e integración del uso de tecnología, como pantallas TV, PC, entre otros recursos, tales como esculturas, pinturas y objetos de valor histórico.

Es importante aclarar que los aspectos metodológicos se inician con la lectura y comprensión del texto propuesto. El diálogo socrático / mayéutica, es en principio el hilo conductor de la discusión, luego la Comunidad de Investigación permite la complejidad que nos llevan a las múltiples tipos de preguntas: clasificación, de origen del discurso y a las fuentes; de supuestos sobre razones y evidencias; sobre puntos de vista y perspectiva; sobre implicaciones y consecuencias. Además preguntas de contraste, de opinión o su coherencia, sobre el proceso interrogador, entre otras.

Los comportamientos observados en el aspecto actitudinal fueron relaciones respetuosas profesora-niño, niño-compañero, respeto al orden parlamentario, mejoría en los niveles de tolerancia. Actitud de comprensión y aceptación frente al disenso.

En lo que respecta al aspecto cognitivo fue muy notoria la mejoría de la lógica, la creatividad, el pensamiento cuidadoso del otro(a), y las manifestaciones donde se reflejaban el pensamiento de orden superior, complejo y crítico. En cuanto al razonamiento los niños mostraron buen manejo de las inferencias, clasificación, categorización, contrastación, coherencia vs incoherencia, causa-efecto, identificación de la variedad en el lenguaje, las falacias, generalización, normalización lingüística, plantear hipótesis, distinguir lo ambiguo, contextualizar personas-hechos-objetos, utilizar criterios, ejemplificar, reconocer relación entre medio y fin, predecir, anticipar, estimar consecuencias, autonomía de pensamiento, generalizar, elaborar juicio,

descubrir alternativas, descubrir relaciones parte-todo y todo-parte, dar razones y argumentaciones y desarrollo del pensamiento autocorrectivo.

El aspecto axiológico es puntual en el programa y quierase o no afloran frecuentemente, pues los chicos no se pueden sustraer de su realidad sociocultural. Debemos reconocer como una fortaleza de FpN el hecho de que permanentemente promueve los valores universales, dentro de un discurso respetuoso, libre de adoctrinamiento y está garantizado que cualquier postura no será objeto de retaliación. Los valores presentes por excelencia fueron la libertad, la igualdad, respeto, honradez, confianza, bondad, tolerancia, humildad, solidaridad, paciencia, prudencia, autoestima, amistad, respeto a la diversidad racial, religiosa, política social, cultural, respeto a la discapacidad, respeto al medio ambiente, amor, lealtad, honestidad, templanza, valentía, decoro, honor, fraternidad, compasión, dignidad, paz, justicia, entre otros.

Estos niños van desarrollando estas habilidades cognitivas, actitudinales y axiológicas, que garantizan en el futuro un accionar distinto, pues se forjan como ciudadanos(as) respetuosos y sensibles de sus entorno, comprometidos con la construcción de un mundo mejor.

Hemos dado seguimiento a este mismo grupo, que se encuentran en la actualidad en el 7mo grado, (2011-2012) pedimos a estos niños y niñas que escribieran un cuento o un ensayo partiendo de su experiencia de cuatro años con el programa Filosofía para Niños.

Al presentar las propuestas, les motivamos para que fueran honestos(as) sobre sus vivencias * a lo largo de estos años en esta clases.

Para evaluar este trabajo hemos partido de lo siguiente:

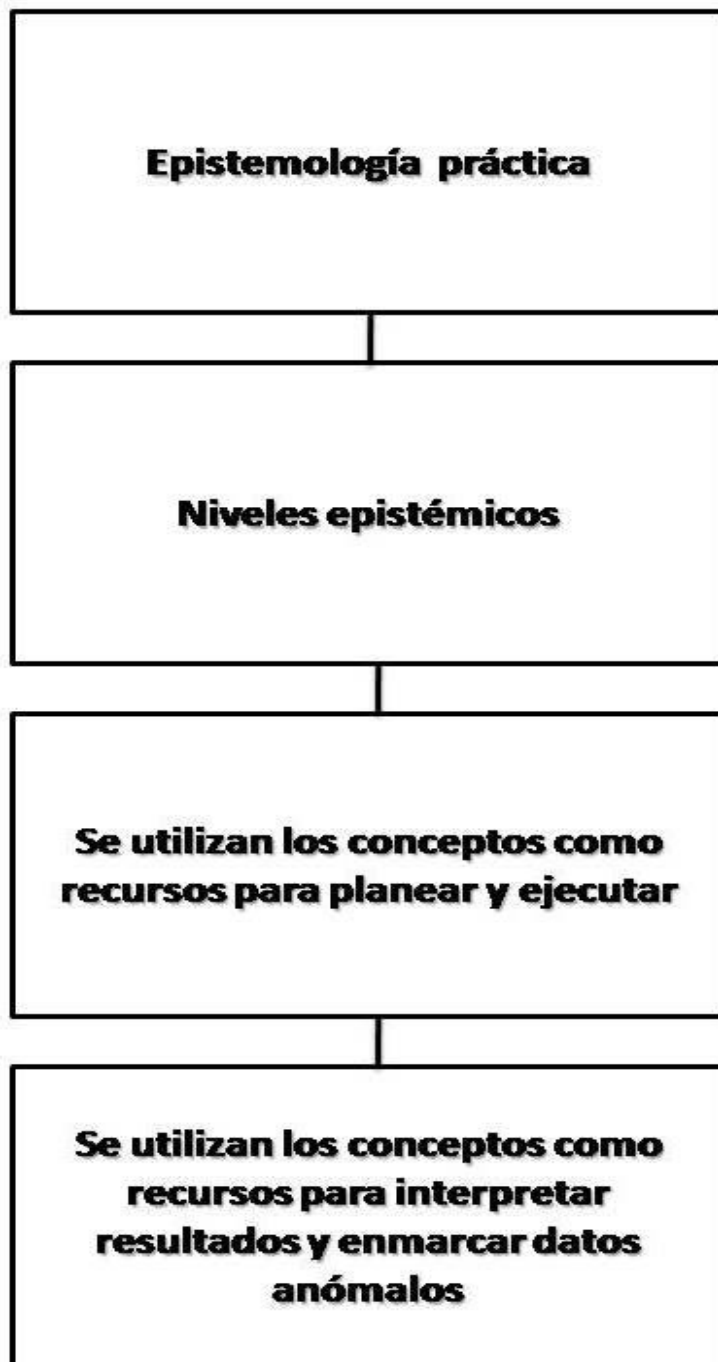
- Dimensión epistemológica del conocimiento
- Amor a la filosofía
- Lógica
- Razonabilidad
- Creatividad
- Nivel de complejidad del pensamiento.
- Ética

9.4. Dimensión epistemológica del conocimiento

La dimensión epistemológica del conocimiento nos remite a los fundamentos y métodos que lo componen. La epistemología como tal trata del conocimiento científico, más bien es la teoría de la ciencia. No debemos confundirla con la gnoseología que es la que determina, establece el alcance, la naturaleza y el origen del conocimiento. Pero ¿Qué es conocimiento? Diríamos que es un conjunto de datos acumulados por las vivencias y/o experiencias, que una vez aprendido, podrán ser utilizados, gracias a su almacenamiento. Existen diversos factores que influyen para que esa información sea procesada hasta convertirse en sus conocimientos para esto debe intervenir desde los sentidos hasta la razón. El acto de “aprender” sigue rodeado de una nebulosa, pues las explicaciones sobre cómo aprendemos no poseen la claridad suficiente que nos clarifique de forma explícita ese fenómeno y los pasos para el logro de este hecho.

Daremos pues, una mirada al conocimiento obtenido por los chicos(as) sin detenernos demasiado a investigar cómo han logrado el mismo, ya que esto nos alejaría del propósito central de este trabajo. Partiremos de la observación del método empleado y los resultados obtenidos.

El conflicto cognitivo, producto del aprendizaje basado en la problematización, produce en los (las) niños(as) cuestionamientos sobre su propio proceso de adquisición del conocimiento ¿Cómo y por qué sabemos? Veamos en este cuadro el planteamiento de María del Pilar Jiménez.



¿Cómo se conecta la parte epistemológica con FpN? La epistemología es parte intrínseca del programa, ya que este promueve la problematización y el pensamiento complejo. El acto de pensar es filosófico y por ende, científico. El análisis epistemológico de los trabajos realizados por los chicos nos permite profundizar en los conceptos y de su interpretación en la práctica. El uso del lenguaje simbólico, metáforas, analogías en situaciones dignas de ser los mejores ejemplos de lo que es el pensamiento de orden superior. Así pues que

negar el carácter científico de la educación y su ejecución, responde a un viejo paradigma de que la “ciencia” es solo lo que proviene de físicos y matemáticos.

Debemos a Descartes (S. XVII) que lograra descubrir la fundamentación del conocimiento; Kant, sin embargo, lo limitó a la experiencia. En el devenir, el conocimiento ha pasado por diferentes valoraciones. En la actualidad hasta hablamos de una sociedad del conocimiento, pero no debemos confundir el conocimiento con información. El conocimiento debe partir de lo que se ha procesado, evaluado, analizado, constatado.

Karl Popper nos dice que el conocimiento científico es el más relevante y mejor que tenemos, aunque apunta que está lejos de considerarlo el único. Este nos induce a una constante revisión del desarrollo del conocimiento científico, en un mundo atiborrado de descubrimientos, producto de la investigación. De todas maneras es válido el hecho que tanto los diálogos filosóficos como los ensayos y cuentos, sean evaluados desde esta óptica.

9.5.1. Amor a la Filosofía

Para Platón el verdadero amor era a la sabiduría. La palabra Filosofía, etimológicamente, lo que quiere decir es amor a la sabiduría. En esa línea de ideas es bueno rescatar de sí es posible el amor por la filosofía, pero ¿Cómo podemos hacerlo en un mundo convulso, cambiante, lleno de tecnología y desbordado de informaciones? Fomentar el amor por la filosofía, es una tarea difícil en el mundo actual, pues los jóvenes muchas veces cuestionan la utilidad de la misma: ¿Para qué sirve la Filosofía? Sería también un factor que nos lleve a un cuestionamiento profundo entre el amor a la filosofía y su utilidad.

El trabajo de Filosofía para Niños (FpN) realizado en la Comunidad Educativa Lux Mundi en estos años, tiene el propósito fundamental el despertar en los niños y jóvenes el amor por esta disciplina, que valoren y comprendan su utilidad en la vida practica, no solo para solucionar problemas complejos, sino también, que sean capaces de “vivir filosóficamente”, ya Sócrates lo recomendaba, conocer la filosofía y adaptarla como una forma de vida. Nuestros jóvenes también tienen sus inquietudes, anhelos y preocupaciones y a través de estos años hemos visto cómo se transforman sus pensamientos e

intereses, cómo ansían y buscan el sentido a las situaciones, y muestran amor por las clases que los interpelan.

En el mundo actual parecería que la palabra incertidumbre es demasiado poderosa y estos chicos se aferran a cualquier respuesta ante ese vacío existencial por el que atraviesan. Estos niños demuestran aprecio y amor por estas clases porque les permite ser libre-pensadores, pues pueden emitir sus opiniones sin temor a ser juzgados y/o estigmatizados. Lipman es muy certero cuando nos indica que uno de los pilares de FpN es que los niños y jóvenes piensen por ellos mismos. Esta idea ha sido planteada ampliamente a lo largo de este trabajo. A través de estos Cuentos/Ensayos hemos observado palabras de afecto, respeto y amor por estas sesiones de FpN, pero quizás lo más significativo sea que casi todos coinciden en que son clases con sentido, científicas, creativas y donde se pudieron expresar en libertad.

Infundirles el gusto por la filosofía es armarlos para el mundo complejo que les tocara vivir, lleno de retos y desafíos, y porque no decirlo, de ciertos peligros. Estas sociedades como las nuestras nos plantea futuros más que inquietantes donde las amenazas de guerras, pobreza, marginalidad, racismo y exclusión social, son frecuente, y si a esto debemos agregar el problema global del medio ambiente con la pérdida excesiva de flora y fauna y una economía en crisis profunda, tenemos un panorama desalentador. Es por esto que el fomento del pensamiento complejo, el desarrollo de la creatividad son una eficaz garantía de que de esas mentes jóvenes saldrán las ideas para dar respuesta a estos problemas que nos aquejan.

9.5.2.Lógica

Este tema fue abordado en el capítulo III y el propósito del mismo fue su aplicabilidad e interrelación con el programa FpN. Tal como dice Lipman (2002) “una investigación puede estar interesada por cualquier cosa: una fuente de curiosidad, molestia, diversión, perplejidad, interés, irritación, intriga. La lógica de las buenas razones empieza cuando existe algo sobre lo que investigar”.

Al leer estos cuentos en alguno hemos encontrado claras alusiones a los ejercicios de lógica que se han desarrollado a través de las discusiones filosóficas. Concretamente las referentes a inferencias inductivas, analógicas, explicativas y orientadas a la acción.

La razonabilidad como faro de luz educativa, se hace presente en muchas de las situaciones planteadas por estos chicos. Lipman es un defensor, muy al estilo norteamericano de la razonabilidad como garantía de un sistema socio-político ideal: la democracia, pero que él mismo reconoce como defectuoso, por la desigual distribución económica del mundo capitalista. Lipman recupera las enseñanzas del Manifiesto del Partido Comunista de Marx, para aferrarse quizás a esta utopía, muy mal vista en el contexto social de Estados Unidos; pero si recordamos el escenario en que Lipman comienza a crear FpN, que fueron las terribles protestas universitarias sobre la guerra de Vietnam, comprenderemos el sentido profundo que tiene para este la palabra razonabilidad en el programa.

En su libro *La Filosofía en el Aula*, Lipman se cuestiona ¿Tienen los niños derecho a razonar? Y contesta positivamente a todo lo largo de su obra, para ligarla siempre a lo organizativo.

El anhelo de los jóvenes por encontrar razones los lleva a su proceso de evaluación e investigación de las situaciones y tratan de reproducir esas experiencias a través de sus breves cuentos. La experiencia con este curso ha sido tan exitosa que estos años en la Feria Científica 2012, un macro-evento que se celebra en nuestra Comunidad Educativa, este grupo fue el curso más destacado por la calidad, pertinencia y rigor científico con que idearon, desarrollaron, presentaron y concluyeron su trabajo.

9.5.3 Razonabilidad

Virginia Ferrer Cervero (1996) nos dice que Israel Scheffler y Lipman comparten la visión de que la educación se ha de centrar en el desarrollo de la razonabilidad y de que sus métodos y procedimientos han de respetar la racionalidad de los estudiantes.

Entre racionalidad y razonabilidad cuando dice que la racionalidad no es razonabilidad pura; es una racionalidad atemperada por el juicio. Lipman (1998) Entonces ¿Cómo evaluar la razonabilidad? Los registros de las discusiones filosóficas jamás podrán transparentar fielmente lo que se vive en el día a día en el aula. Siempre nos darán una idea aproximada de los hechos, son una idea aproximada de los hechos.

Otra forma de memorias son esos escritos/relatos/cuentos donde los chicos se expresan de forma organizada y libre sobre tópicos de su interés, revelando sus puntos de vista.

9.5.4.Creatividad

Este tema ha sido ampliamente tratado en este trabajo. Quizás lo que nos restaría decir de forma sucinta es que la presencia de la creatividad en los discusiones filosóficas cuando de plantear ideas se trataba: opciones impresionantes para solucionar problemas, desbordado talento para realizar en la práctica proyectos y trabajos. Esto quedó ampliamente demostrado en la Feria Científica que mencionamos anteriormente. La queja que manifestábamos de que considerábamos que la creatividad estaba excesivamente ligada a las artes, quedó ampliamente reivindicada en el evento en cuestión; a lo largo de estos años hemos visto a los chicos no escatimar esfuerzo a favor del pensamiento creativo y/o divergente.

Complejidad del pensamiento

La complejidad es sin dudas la piedra angular en que descansa el programa de Filosofía para Niños (FpN) Lipman en su obra Pensamiento complejo y educación, establece la conexión indisoluble que existe entre el proceso educativo y la necesidad del desarrollo del pensamiento complejo en la escuela. Además responsabiliza a esta como centro álgido para la formación de los niños y niñas en esta destreza. Con el pensamiento de orden superior se formula una categorización dejando en escala subsecuente los pensamientos crítico y creativo. Para Lipman el pensamiento de orden superior tiene dos

ideas reguladoras, la verdad y el significado. Atribuye al pensamiento complejo la capacidad de autocorrección permanente y la identificación de las falacias, pues estos fueron otros elementos que nos permitieron concluir que evidentemente en la Comunidad de Investigación (CI) se pudo incentivar el pensamiento complejo. Esto nos alienta a continuar este trabajo para el logro de sujetos pensantes, solidarios y comprometidos con su propio desarrollo y del mundo que le rodea.

9.5.6.Ética

¿Se puede separar la educación moral de la investigación filosófica. Lipman (2002), esta sugestiva pregunta nos convoca a la reflexión. En las sesiones de discusiones filosóficas fueron frecuentes las situaciones donde los chicos por el manejo de las habilidades del pensamiento, la lógica, su permanente búsqueda de sentido, arribaron a posturas éticas. Es difícil considerar que después de este logro, las cosas no sean así, la filosofía dota al niño de un pensamiento multidimensional donde se le hace más fácil despojarse de los prejuicios preestablecidos, si a esto se une el profundo respeto por la otredad, que constituye un pilar del programa En las sesiones de FpN, nos explicamos porqué las clases se vuelve paulatinamente más disciplinadas, más interesantes, esto no implica el hecho de que se produzcan contradicciones, resistencia, posturas encontradas, dilemas, pero eso sí, todas se “resuelven” sin la equivocada pretensión del consenso, pues no todos tenemos que estar de acuerdo, pero sí respetarnos y tolerarnos por encima de cualquier circunstancia. El programa de FpN fortalece el carácter de los jóvenes, pues coloca al sujeto y sus pensamientos en lugar de primacía. Ninguna idea es descalificada, ni retaliada, por muy extrema que sea. El espacio de las discusiones filosóficas, son en verdad, espacios libertarios, donde los niños expresan sus puntos de vista en total libertad. El(la) maestro(a) es un observador, un guía, no ejerce un poderío ilimitado, ni es poseedor de la “verdad” La constante promoción de los valores, por un ejercicio cívico de la ciudadanía, donde se acompañe de una responsabilidad social a favor de los demás, sin importar su condición, social, política, económica, racial, religiosa,

entre otras. En fin, la promoción de los valores universales que permitan un porvenir promisorio.

9.6. Propuestas prácticas

Esta tesis tiene como punto de partida la introducción de un programa innovador en el ámbito de la educación dominicana. Sabemos por demás de lo que adolece el mismo y que nuestra situación en las escalas de valoración internacionales, son verdaderamente preocupante. Filosofía para Niños (FpN) es una propuesta hacia una transformación educativa de calidad. Es un programa holístico, estructurado y científico; su autor, Matthew Lipman, era un filósofo nato, preocupado por la razonabilidad de los niños y jóvenes. La UNESCO ha advertido sobre la urgente necesidad de la vuelta de la filosofía a la escuela. Esa organización ha apoyado y recomendado ampliamente la implementación de este programa.

El fortalecimiento del pensamiento complejo desde la más tierna infancia es posible a través de FpN, ya que este posee una estructura organizada, texto adecuados, objetivos precisos, metodología racional, que permite la sistematicidad a lo largo de la vida escolar del niño(a). Estas características, entre muchas otras, confirman su prestigio y el posicionamiento de que goza a nivel mundial.

Por lo anteriormente expuesto hacemos las siguientes recomendaciones.

- Proponemos al Ministerio de Educación la estructuración de talleres y diplomados para la formación de animadores filosóficos, con una duración mínima de un año.
- Luego de formar esos primeros docentes expertos, que estos sirvan como multiplicadores de la experiencia. Este proceso se debe llevar a cabo con los debidos controles, evaluaciones y acompañamiento de tal manera que se conserve la calidad del programa y la integridad y el rigor de la disciplina. En una segunda etapa debe ser convertida en una licenciatura.

- Escoger inicialmente cinco escuelas a nivel nacional, donde se aplique el programa y se evalúe su eficacia y aplicabilidad, como parte de un plan piloto.
- El Ministerio de Educación debe proporcionar los materiales en su totalidad a las escuelas involucradas: textos de los alumnos(as) y guía del maestro(a), y asesoría y evaluación mensual de su desarrollo.
- En cada centro debe haber un encargado(a) del programa y este debe ser remunerado por esta función. Esta persona debe ser elegida dentro de los primeros graduados de animadores filosóficos, tomando en cuenta su nivel académico, su disposición y la actitud proactiva demostrada durante el mismo. Además de aprobar las evaluaciones.
- El Ministerio de Educación debe acoger e implementar Filosofía para Niños porque es un programa educativo apegado a la mejora de la educación; promueve una práctica honesta y científica de la educación donde, se fortalece el pensamiento complejo, el respeto a los valores universales, la ciudadanía responsable y el compromiso solidario. Su esencia nos invita a ser valuado de forma continua, para a través del ensayo –error ir logrando las metas y objetivos del mismo. Teniendo en cuenta que FpN, como la educación en general, dará sus resultados observables, unos a corto, y otros a largo plazo.

La educación dominicana precisa con urgencia de una transformación profunda que trascienda las reformas cíclicas que van y vienen, muchas veces más por moda, que por una verdadera preocupación y la necesidad de solucionar la crisis de la que todos formamos parte: país, sistema, autoridades, maestros(as), alumnos(as), padres y madres.

Necesitamos retomar la esencia del aprendizaje, para formar a nuestros niños(as) como seres reflexivos, críticos y que se sientan responsables de su propia educación; conscientes de su responsabilidad frente a su patria, ciudadanos(as) del mundo, respetuosos del medio ambiente y capaces de ser hombres y mujeres en la búsqueda de alcanzar un mundo mejor.

El Ministerio de Educación debe ampliar sostenidamente la cantidad de escuelas que asuman FpN, logrando en un plazo no mayor de 10 años, que todos los centros educativos públicos y privados tenga el programa dentro del

currículum. Y en lo que respecta a la educación superior, el Ministerio de Educación Superior debe propiciar que la UASD fortalezca la Escuela de Filosofía para que de esta forma la disciplina recobre su puesto dentro de la educación universitaria.

Que el estado asuma como una prioridad este y otros programas innovadores, otorgando los recursos económicos adecuados al Ministerio de Educación para la elevación de la calidad educativa.

Que el Ministerio de Cultura incentive la creación de clubes, asociaciones, juntas, sociedades, etc. donde la filosofía sea el centro de interés y que de esta forma su uso trascienda las aulas y se sitúe como un bien comunitario y punto de encuentro de los ciudadanos y ciudadanas. Este enfoque corresponde a la visión francesa de Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF) que plantea la filosofía para todos y todas y rescata su difusión como parte de los Derechos Humanos.

A la comunidad educativa privada, colegios, universidades e institutos, incorporarse a las iniciativas de la difusión y rescate de la filosofía como competencia para la formación de niños, niñas y jóvenes con una mente epistémica y apegada a los valores, como única garantía de un mejor porvenir para la República Dominicana

Anexos

Ficha de Observación:

Comunidad Educativa Lux Mundi

Departamento de Filosofía para Niños (FpN)

Ficha de observación semi sistemática de rasgos narrativo-descriptivo.

Curso_____ Tiempo_____

Nombre de la lectura_____

Autor_____

Propósitos_____

Guía de preguntas para la Discusión Filosófica

(Pueden agregarse más o abundar en otras de forma incidental)

Memoria de los aspectos relevantes de la Discusión Filosófica

Aportes individuales que revelen “pensamiento complejo”. Describirla.

Observaciones de las características de la Discusión Filosófica.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Asombro | <input type="checkbox"/> Rigor por la disciplina |
| <input type="checkbox"/> Falacias | <input type="checkbox"/> Pensamiento divergente o alternativo |
| <input type="checkbox"/> Argumentación | <input type="checkbox"/> Criterios |
| <input type="checkbox"/> Disenso | <input type="checkbox"/> Juicios |
| <input type="checkbox"/> Clima de respeto | <input type="checkbox"/> Razonabilidad |
| <input type="checkbox"/> Escucha cuidadosa | <input type="checkbox"/> Orden parlamentario |
| <input type="checkbox"/> Criticidad | <input type="checkbox"/> Aceptación de las ideas contrarias |
| <input type="checkbox"/> Creatividad | <input type="checkbox"/> Reflexión |
| <input type="checkbox"/> Autoestima | <input type="checkbox"/> Respeto |
| <input type="checkbox"/> Cooperación | <input type="checkbox"/> Atención |
| <input type="checkbox"/> Solidaridad | |

Actitudes observadas en los niños(as), jóvenes.

Competencias filosóficas*

Espíritu crítico y cuestionamiento

- ☐ Autocrítica positiva
- ☐ Crítica social
- ☐ Cuestionamiento y capacidad para preguntar por el sentido

Autonomía y profundidad

- ☐ Autonomía
- ☐ Reflexión y busque del sentido de la vida
- ☐ Búsqueda de la profundidad de los actos y en las relaciones

Amor por el conocimiento y pensamiento global

- ☐ Amor por el conocimiento
- ☐ Organización del conocimiento
- ☐ Curiosidad vital
- ☐ Pensamiento y planteamiento global
- ☐ Capacidad de reflexión moral
- ☐ Reflexión moral sobre el bien y el mal, la verdad y la mentira, etc.
- ☐ Aceptación de la pluralidad de la perspectiva y la diversidad

*María Ángeles Quezada/ <http://enlapractica.worldpress.com>

Habilidades sociopolíticas y culturales

- ☐ Activismo y conciencia social
- ☐ Creatividad en ideas y planteamientos
- ☐ Vocación transformadora de la realidad

Valores relevantes presentes en la Discusión Filosófica.

Otros

(especifique) _____

Este instrumento nos ha permitido tener una narrativa clara sobre los hechos, contextualizada principalmente en el marco de la escuela, permitiéndonos articular unas reflexiones finales, que si bien no poseen el rigor de una investigación cuantitativa y reconociendo el carácter subjetivo de esta, se acercan a una percepción veraz de la naturaleza de este estudio.

Primer Manual para el trabajo de FpN año escolar 2006-2007.

Filosofía para Niños (FpN)

Una experiencia Educativa Innovadora en la República Dominicana.

Autora: Joseline Peña Escoto de López
Candidata a Doctora (PhD) en Filosofía y Lenguaje por la
Universidad Complutense de Madrid.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

OBJETIVOS

Lectura: Hospital de Muñecas

Guía del diálogo filosófico

Primer grado _____

Lectura: El caballito alado

Guía del diálogo filosófico

Segundo grado _____

Lectura: Elfie

Guía del diálogo filosófico

Tercer grado _____

Lectura: Kío y Gus

Guía del diálogo filosófico

Cuarto grado _____

Lectura: Nous

Guía del diálogo filosófico

Quinto grado _____

Lectura: ¿Cuántas tierras necesita un hombre?

Guía del diálogo filosófico

Sexto grado _____

Lectura: Pixie

Guía del diálogo filosófico

Séptimo grado _____

Lectura: Mark

Guía del diálogo filosófico

Octavo grado _____

EVALUACIÓN _____

BIBLIOGRAFÍA _____

PRESENTACIÓN

Hemos querido elaborar este pequeño libro para los (as) profesores (as) y alumnos (as) 1ero. a 8vo. grados del Nivel Básico. Nos sentimos altamente honradas de poder compartir esta experiencia educativa con otros (as) colegas del sector educativo. Les presentamos este trabajo que consta de orientaciones metodológicas, objetivos, lecturas, diálogos filosóficos y evaluación. Hemos elegido los textos atendiendo a las características de los (as) niños (as) de los cursos antes mencionados.

Desde el año 2004 venimos implementando el programa Filosofía para Niños (FpN). La Comunidad Educativa Lux Mundi es la escuela piloto en la República Dominicana. El mismo que además de potenciar la metacognición y el pensamiento crítico, trabaja con gran efectividad la parte de la ética y los valores, ya que no se trata de recetas, ni decálogos impuestos a los (as) niños (as) y jóvenes, sino más de bien de fomentar la adquisición de los valores a partir del autoconvencimiento, producto de una reflexión profunda y personal.

Este libro es una iniciativa importante, pues está dirigido a todos los colegas y en ella va implícita una exhortación para que continúen trabajando a favor de la educación, que es lo mismo que trabajar por el bien de nuestra patria.

Joseline Estela Peña Escoto es docente. Autora de textos educativos y literatura infantil y juvenil. Es coordinadora del Programa Filosofía para Niños y profesora de Lengua Española en la Comunidad Educativa Lux Mundi. Maestra en la Facultad de Educación y la Escuela de Letras de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Es candidata a Doctora (PhD) en Filosofía y Lenguaje por la Universidad Complutense de Madrid.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS:

Los (as) profesores (as) deben asumir una actitud de guía y facilitador. A continuación algunas reglas de oro para desarrollar la Comunidad de Investigación (CI) que es lo que se convierte el curso desde que se inicia la lectura hasta que transcurre el diálogo filosófico.

- *La pregunta es el eje central del trabajo.*
- *Debe organizarse el curso en un círculo.*
- *Debe haber un estricto respeto a la opinión de los demás, aunque no estemos de acuerdo con ella.*
- *Debe escucharse con atención la opinión de cada miembro de la Comunidad de Investigación (CI)*
- *El (la) maestro (a) no debe desautorizar a nadie por su opinión, debe ser un ente de armonía y corrección dentro del contexto del orden parlamentario.*
- *La prudencia y el buen juicio deben estar presentes en el grupo. Jamás burlarse de nadie por sus ideas, condición social, raza, sexo, posición política y/o ideológica. El respeto al disenso es un pilar de la filosofía y por tanto de este programa educativo.*
- *Convencer a los (as) niños (as) de que el diálogo y la confrontación de ideas son algo saludable, de donde surgen planteamientos novedosos que pueden ayudar a mejorar el mundo. La discusión es para elevar la conceptualización y el hecho de no estar de acuerdo no debe significar enfrentamientos personales.*
- *El (la) maestro (a) puede modificar, sustituir y/o agregar preguntas que apelen a la reflexión de los (as) niños (as) como una forma de enriquecer este programa. La adaptación del mismo a su entorno es su sello personal. Además, este tipo de preguntas pueden ser usadas y anotar las ideas interesantes en la pizarra.*

PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS.

OBJETIVOS:

- *Potenciar la capacidad de razonamiento, el pensamiento crítico y la metacognición de niños (as).*
- *Estimular la creatividad y suscitar el amor por la lectura, la investigación y la ciencia.*
- *Incentivar el desarrollo integral de niños (as) constituyéndose en ciudadanos sensibles y responsables frente a su contexto.*
- *Lograr en los (as) niños (as) una formación ética que los conduzca en un accionar permeado por los valores, tanto en su vida privada como pública.*

**HOSPITAL
DE
MUÑECAS**

1ER. GRADO NIVEL BÁSICO

1er. grado

*Hospital de Muñecas. Texto de Ann M. Sharp y
Laurence Splitter.*

¿De qué crees se tratará la lectura?
¿Puede haber un hospital para muñecas?
¿Crees que esta lectura será real o fantástica?

Hospital de Muñecas

Capítulo III

El Señor Williams es muy estricto respecto a la verdad. Un día nos dijo:
— Aquí no tenemos muchas reglas, pero las que tenemos son muy importantes. Por ahora, las dos reglas que quiero que recuerden son: primera, que debemos tratarnos entre nosotros como personas, y segunda, que siempre debemos decir la verdad.

— ¿Qué significa la primera regla, señor Williams? - preguntó Stefan.
— Que nos debemos tratar con respeto –contestó el señor Williams.
Entonces Ramona preguntó ¿Qué significa la segunda regla, señor Williams?

El señor Williams miró a Ramona y dijo:’
— Por ahora sólo piensa en ello. Otro día lo hablamos.

Hoy Katrina ha traído su muñeca al colegio. Es una muñeca especial. Nunca he visto una muñeca como esa. Tiene el pelo largo y la piel oscura. Lleva aretes y un vestido largo. Katrina nos ha dicho que es una muñeca india Hopi y que lleva un traje de ceremonia. El vestido es rojo, rojo, rojo, un chal morado y azul. El chal está lleno de puntitos brillantes. Creo que la muñeca es preciosa.

— Katrina, ¿podría jugar tu muñeca con Roller? –le pregunto —
Podrían pasarlo muy bien.
— No, no quiero que juegue con nadie excepto conmigo
— responde.
— Eso es egoísta – le dijo.

___ No, mi muñeca es muy especial para mí. Costó mucho y sólo hay unas cuantas muñecas como esta en todo el mundo.

Pienso para mí: “Sí, Katrina: me has dado razones, pero no me has dado buenas razones”.

El Señor Williams dice en voz alta:

___ El que quiera escuchar un cuento sobre un niño de China, que se acerque al punto de lectura.

Me gustaría escuchar el cuento del señor Williams, pero me apetece más jugar con la muñeca de Katrina. Decido acercarme a la casa de muñecas donde están jugando Ramona y Jamie.

Ramona me pregunta:

___ ¿Quieres jugar a las casitas?

No puedo decirles la cantidad de veces que me ha pedido que juegue a las casitas con ella.

___ Yo seré la madre, Jaime será el padre y tú puedes ser el bebé – me dice.

___ De acuerdo –digo. Pero pienso para mí: “Siempre quieren que sea el bebé hijita. Sé por qué. Es porque tengo menos años que ellos. Pero no es justo. Cuando hacen eso es como si fuera un muñeco. No quiero que me traten como si fuese la muñeca de alguien. Quiero me traten como si fuese una persona real, porque eso es lo que soy. Quiero que se me trate con respeto, como dice el señor Williams”.

Todavía pienso en la muñeca de Katrina. Me digo: “Katrina tampoco me trata como a una persona. Se lo voy a decir al señor Williams. Todo el mundo está rompiendo su regla”.

Katrina viene y nos pregunta:

___ ¿Quieren salir al patio?

En el patio hay un tobogán, un cajón de arena, un columpio y un barco de mentira con un timón. Jaime y Ramona se van con ella, pero yo decido quedarme. Ahora estoy sola en la casa de muñecas.

Katrina ha dejado su muñeca sentada en una sillita, en la esquina de la clase donde comemos.

Me digo: “Iré y me traeré la muñeca de Katrina a la gran casa de muñecas. Allí puede jugar con Roller. Así estará mucho más contenta”.

Antes de darme cuenta, estoy cruzando la clase con la muñeca de Katrina en los brazos. Cuando llego a la casa de muñecas, espero unos minutos. Trato de decidir qué habitación de la casa de muñecas será la que más le guste a la muñeca de Katrina. Al principio pienso en ponerla en el cuarto de estar, pero al final me decido por el dormitorio de la parte posterior. “Estará más contenta allí” me digo.

Oigo la voz del señor Williams:

— La muñeca de Katrina es preciosa ¿verdad, Jess? ¿te dijo ella que podías jugar con su muñeca?

— Sí –contesto, y después coloco la preciosa muñeca Hopi en la habitación de atrás. ¡He roto la regla del señor Williams de que siempre debemos decir la verdad! Mi corazón late con fuerza. ¡He mentido al profesor!

El señor Williams nos llama:

— Es hora de comer. Quiero que todo el mundo se lave las manos y traiga su comida a las mesas pequeñas. Vamos, ahora -. Llama con la mano a todos los que están en el patio para que vengan a comer.

De repente oímos un grito terrible. Es Katrina:

— ¡Mi muñeca ha desaparecido! ¿Dónde está mi muñeca? ¿Quién se ha llevado mi muñeca?

Estoy sentada en el suelo de la gran casa de muñecas. No digo ni una palabra.

Katrina tiene un verdadero berrinche. ¡Está comportándose como un bebé! Está llorando y gritando. Todo el mundo la está mirando. El señor Williams va hasta la casa de muñecas en busca de la preciosa muñeca Hopi. Tiene mucho cuidado cuando la saca por la puerta delantera. Después forma una pequeña cuna para la muñeca con sus dos grandes manos y se la lleva a Katrina.

-Aquí tienes, Katrina –dice,

El señor Williams me llama al centro de la clase y pregunta:

— ¿Puedes explicar a Katrina lo que ha ocurrido, Jess?

___ No –digo. Aún no estoy convencida de decir la verdad. Me digo:
“Jess, ahora has roto las dos reglas del señor Williams. Cada vez que mientes
a alguien, tratas muy mal a esa persona”.

___ No me dijiste la verdad –dice el señor Williams-. Te pregunté si
Katrina te había dicho que podría jugar con la muñeca Hopi. Me dijiste que sí.
Pero ella no te dijo nada, ¿no es cierto?

Trato de hablar, pero no puedo.

El señor Williams se acuchilla delante de mí:

___¿Cómo te sentirías si alguien cogiese a Roller sin decírtelo, Jess?

Empiezo a llorar:

___ No fue culpa mía, señor Williams. Roller me obligó a hacerlo. Quería
jugar con la muñeca de Katrina tanto como yo.

El señor Williams se quita las gafas y comienza a limpiarlas con un
pañuelo. Dice con mucha suavidad:

___ No lo creo. En verdad no creo que Roller pueda haberte obligado a
que lo hicieras, Jess.

___ No era mi intención hacerlo –digo-. Sólo hice lo que me apetecía. No
era mi intención herir los sentimientos de Katrina.

___ Pero si hieres los sentimientos de alguien, tienes que hacer algo al
respecto ___ dice el señor Williams.

“¿Qué se supone que tengo que hacer?” pienso para mí.

Por la noche Roller y yo nos metemos juntas en la cama.

La pregunto:

___¿Bien, Roller, crees que ha sido un buen día?

___ No –dice Roller-, no lo ha sido. Mañana lo tendremos que hacer
mucho mejor.

___¿Cómo? –pregunto.

___ Bien, podríamos decir la verdad. Si no le decimos la verdad a la
gente, nunca nos creerán –contesta Roller.

___ Veo lo que quieres decir ___ digo___. Una de las reglas del señor Williams es decir la verdad, y yo la he roto. Quizás mañana vaya a hablar con el señor Williams y le diga que lo siento.

___ Es una buena idea –dice Roller.

Después de mi conversación con Roller me siento un poco mejor. Entonces empiezo a pensar en Katrina y en su preciosa muñeca Hopi. Me acuerdo de lo que el señor Williams preguntó a primera hora del día: “Cómo te sentirías si alguien se llevara a Roller sin decírtelo?”.

Pienso para mí: “Quizás también le diga mañana a Katrina que lo siento. Creo que realmente no la traté como a una persona, y eso rompió la otra regla del señor Williams.”

Más tarde, mi madre viene a mi habitación a leerme un cuento, Mamá empieza a leer “Jack y el frijol” y al ratito estoy dormida.

Valores destacados: *La verdad y la responsabilidad, el buen trato a los demás, felicidad.*

Ideas principales:

- Verdad
- Respeto.
- Tratarnos unos a otros como personas
- Vamos a jugar un juego
- Ser egoísta
- Lo uno y lo múltiple
- ¿Es una buena razón?
- ¿Qué es un cuento?
- Romper una regla
- Felicidad
- Mentir
- Admitir sus propias acciones: ser responsable
- Pasar un buen día
- Perdón

Comunidad de Investigación. (Siempre sentados en círculos)

Preguntas:

¿De qué trata este cuento?

¿Qué es una regla?

¿Por qué crees que el señor Williams ponía reglas?

¿Mamá y papá ponen reglas? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿Quién recuerda cuáles eran las reglas del señor Williams?

¿Cómo era la muñeca de Katrina?

¿Crees que actuó bien Jess al esconder la muñeca de Katrina?

¿Cuál regla violó Jess?

¿Por qué pedir disculpas?

¿Podría hablar Roller, siendo una muñeca?

¿Por qué?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

2do. grado

EL CABALLITO ALADO



2do. grado

*El caballito alado, Carmita Henríquez de Castro (dominicana).
Libro: Cuentos para Niños*

¿Crees que pueden volar los caballos?
¿De qué crees que trata este cuento?
¿Pueden las personas viajar a la Luna?
¿Cómo?

EL CABALLITO ALADO

(Adaptación)

Un viaje a la Luna había sido siempre para el niño René su deseo más vehemente. Y aquella frase “Cuando yo vaya a la Luna” la había oído su madre una y mil veces; y siempre con la misma réplica de su parte:

— No digas tonterías. René, ya te he dicho que no se puede ir a la Luna.

— Pero, si algunas vez –dice el niño- inventa alguien un avión para ese viaje y me invita, me voy sin avisar a nadie.

— Pues yo te digo que a ninguna parte va un niño bueno y obediente sin el permiso de sus padres. Si algún niño se atreve a eso, sería desobediente.

René era un niño bueno y obediente, probablemente no lo haría; pero la réplica de su madre no lo convencía y seguía pensando en aquel fantástico viaje. Desde luego, que en sueños había ido más de una vez y sentido el orgullo de verse rodeado de sus amigos que oían embobados los relatos de todo lo maravilloso que había visto en la Luna.

Les decía de cómo eran los ríos, mucho más lindos que en la Tierra; los había verdes, amarillos, rosados... Con los árboles pasaba otro tanto: sus hojas no son todas verdes, no, las hay de variados tonos rosa y azul, y también rojas como el granate y amarillas como el topacio.

Una mañana jugaba René en el jardín cuando, de pronto vio algo en el cielo que le intrigó demasiado. Pensó primero que sería una chichigua, una cometa; luego, que sería un avión de forma desconocida. Aquello se iba viendo cada vez más cerca y más claro y le pareció que tenía figura de caballo. No cabía duda, era realmente un caballo con alas que bajaba a gran velocidad.

A René le dio un vuelco el corazón. ¿Habría llegado el momento de realizar el viaje a la Luna?. ¡Oh ventura! En pocos minutos el caballo pisó tierra en los mismos jardines de su casa.

El muchachito se acercó entre asustado y curioso. Era un caballo de verdad, como los demás; pero con dos enormes alas, y miraba con más inteligencia que los caballos corrientes.

René hizo memoria de los cuentos fantásticos que había oído leer y contar; sabía de príncipes con figuras de cisnes, carrozas que antes habían sido calabazas, ratoncitos que se vuelven lacayos... sí, y éste podía ser un rey encantado o un caballo mágico.

Susto grande se llevó cuando oyó hablar al caballito:

— Eres tú el niño que quiere ir a la Luna?.

— Sí, señor caballo, soy yo.

— Pues súbete, que voy a llevarte — dijo el caballo.

Espera —dijo René- voy por un abrigo por si hace frío. Entró luego a la casa y volvió con su abrigo y algunos caramelos en los bolsillos. El caballito se echó para facilitar al niño el acomodarse en su lomo y despegó con suma suavidad. Volaba ruuu...ruuu...y pasaban entre nubes, nubes blancas como de algodón y ruu... ruu... volaban, volaban. Todo iba muy bien.

Llegaron por fin. No era la Luna como él la vio en sueños; pero estaba contento. Cuántas cosas contaría a su regreso rodeado de sus amigos que oírían la aventura boquiabiertos... Pero, de pronto, el recuerdo de su madre le amargó el gozo: el corazoncito le latió de prisa: “los niños buenos no hacen nada sin permiso de sus padres”, había dicho su mamá. Una vocecita dentro de él lo repetía y para no oírla se puso a cantar... En esto dice René: “Tengo sed”.

—¿Tienes sed? Pues óyeme lo que te digo, aquí no hay agua , ni vegetación, -anunció solemnemente su compañero.

— Tengo hambre, -dice entonces el niño lloriqueando.

— Guarda tu hambre y sed para cuando volvamos a la Tierra, aquí no se consigue nada, -afirmó Don Caballo.

— Ahora René llora con todas sus fuerzas; piensa que ha venido sin permiso de mamá y redobla el llanto desconsoladamente.

— Llévame a casa. –suplica.

— Hoy es imposible –replica el caballo- estoy muy cansado. ¿No ves que he volado durante muchas horas? Debo reposar toda la noche, y mañana, emprendaremos el regreso.

Luego se echó y René hizo lo mismo, apoyando su cabeza en el pezcueso del caballo para sentirse acompañado.

Así, con hambre y sed, pasaron lentas las horas. Y al siguiente día se dispusieron a regresar. René, siempre llorando y acá en la Tierra, alguien más lloraba: su mamá, que creía perdido a su hijo. La policía lo buscaba, los familiares también; todos estaban consternados.

En el jardín de la casa vecina celebra su cumpleaños uno de los amiguitos de René. Varios niños juegan y comen golosinas. Sienten la falta de René. Y entonces, uno de los chicos dice: “¿qué cosa es aquello que viene volando hacia aquí?”. Todos levantan la vista: “¿que será?”. “¡Un caballo con alas, y trae un muchacho cabalgando!” Momentos después se oían los sollozos del niño y la frase repetida: “tengo sed, tengo sed”.

“Es René –gritó uno. “Es René” – gritaron todos.

Salieron, en esto, su padres al jardín y el “héroe” descendió entre abrazos y vítores.

— Hijo — gritó la madre.

— Perdóname, mamita. Jamás volveré a desobedecerte. Y se abrazó a su cuello. Todos los niños rodearon a René; pero no para oírle contar maravillas, sino para saciar su hambre y sed. Y hablaban a un tiempo: “Toma,

René, un refresco”; “toma mi helado”; “un bizcocho”. Y se abrazaron, y hubo llantos... y hubo risas... y ... colorín colorado este cuento se ha acabado.

Ideas principales:

- La obediencia
- La curiosidad vs. temor
- La inquietud hacia lo desconocido
- La fantasía infantil
- Las causas y consecuencias de nuestras acciones
- El amor incondicional de los padres
- El amor a la familia y amigos
- Seguridad personal

Diálogo

¿Cómo describiría René la Luna?

¿Cuál regla rompió René?

¿Cuál fue la consecuencia de su desobediencia?

¿Qué opinas de la actitud de René?

¿Por qué quería él ir a la Luna?

¿Has visto películas donde se viaje a otro planeta? ¿Te gustaría viajar a otro planeta? ¿Por qué?

¿Qué es la Luna?

¿Por qué crees que el caballo alado lo llevó?

¿Por qué extrañaba a su familia?

¿Quién se atreve a hacer este viaje?

¿Qué crees que motivó al caballo a llevarlo?

¿Pueden en verdad volar los caballos?

¿Este cuento es real o fantástico?

¿Qué opinas de la madre? ¿Debió castigarlo al regreso? Explica tu respuesta.

¿Qué enseñanza moral podemos sacar de esta lectura?

¿Debemos ir a lugares sin el permiso de los padres?

¿Llegó el hombre a la Luna? ¿Quiénes?

¿Cuándo?

¿Existen los caballos alados? ¿Cómo se llaman?

¿Es parte de una mitología?

En este cuento hay cosas que pueden ocurrir en verdad, diga tres cosas que pasan en la vida diaria.

Ej.:

1. *El amor de los padres*
2. _____
3. _____

Diga tres cosas que son fantásticas.

1. _____
2. _____
3. _____

- **Invite a los niños a que hagan dibujos sobre el cuento.**
- **Escriba las preguntas que resulten interesantes y valiosas del diálogo.**

3er. grado

ELFIE

3er. grado

Elfie, Matthew Lipman, Proyecto Didáctico Quirón, Ediciones de la Torre.

¿De qué crees que trata la lectura?
¿Qué te sugieren estas imágenes?
Elfie será un niño o una niña.

EPISODIO I

TOC, TOC, TOC, ¡Conocemos ese sonido! ¡Es el señor Sprockett! Hoy lleva puesto un traje gris, con zapatos negros y corbata roja.

—¿Nos va a decir hoy de qué trata el concurso, señor Sprockett? — dice Seth.

¡Qué valor tiene Seth preguntándole esa forma al señor Sprockett!

—Sí —contesta el señor Sprockett—. Habrá dos concursos. Los ganadores del primer concurso serán aquellos que hagan las mejores distinciones.

—¿De qué trata el segundo concurso? —pregunta Bruce.

—Les diré algo más sobre el segundo más tarde —dice el señor Sprockett.

—Señor Sprockett, yo no sé qué es una distinción —dice Ricardo.

Después de decir esto Ricardo se da la vuelta para hablar con Steve, sin escuchar al señor Sprockett.

—Primero qué es lo que ustedes piensan que es una distinción —dice el señor Sprockett.

Diana levanta la mano y dice:

—Haces una distinción cuando puedes distinguir una cosa de otra.

Aún tiene la mano levantada. Ahora la baja.

Linda se frota la nariz con el dorso de la mano y dice:

Haces una distinción cuando puedes separar las cosas.

La señorita Tripa le da un pañuelo de papel y ella se suena la nariz.

—Haces una distinción cuando dices cómo una cosa no es igual a otra — dice John.

—Haces una distinción cuando dices cómo una cosa no es igual a la otra — dice Henry.

—Eso es lo que yo he dicho —dice John rascándose la cabeza.

Me digo: “Elfie”, quizás ahora sepas un poco mejor qué es hacer una distinción, pero seguro que no sabes lo que es hacer una buena distinción.

EPISODIO II

Llego a casa y voy directo a la cocina. Me encuentro a mi hermana Kathy buscando algo para comer en la nevera.

-Kathy —le digo—, va a haber un concurso para ver quién hace la mejor distinción.

Kathy tiene la boca llena de comida. Parece una ardilla.

—¿Sabes algo sobre distinciones, Kathy? —le digo.

—Sé un cuento —dice-. Quizá sea sobre distinciones.

—Cuéntamelo, por favor —le ruego.

Después de tragárselo todo, Kathy dice:

—De acuerdo; escucha. Érase una vez dos gemelos. Sus nombres era Rasul y Rabul. Parecían exactamente iguales.

—¡Oh, ya sé! El problema es cómo distinguirlos. Y la respuesta es por sus nombres.

—¡Calla, Elfie! —me replicó Kathy—. ¡Déjame terminar el cuento! En su cumpleaños, sus padres regalaron a Rasul un gran poni rojo y a Rabul una ovejita blanca. Pero los gemelos no podían distinguir los animales. Por tanto pusieron una cinta azul alrededor del cuello del poni y una cinta verde alrededor del cuello de la ovejita. Después de eso, podían distinguirlos perfectamente.

—Kathy, ¡qué cuento tan tonto! —dije levantando la voz-. ¿Cómo me va a enseñar un cuento como ese lo que es una buena distinción?

—Quizá te enseñe lo que no es una buena distinción —dice Kathy.

Muevo la cabeza.

—Kathy, si ellos hubieran puesto la cinta azul a Rasul y la cinta verde a Rabul, habría sido una buena forma de distinguirlos, ¿verdad? Entonces, ¿por qué no funcionó con la oveja y con el pony?

Kathy sólo me mira como si fuera a decir “¿Por qué tengo que tener semejante boba por hermana?”

EPISODIO III

Mi padre está pintando mi habitación con un rodillo y yo le estoy ayudando. Estoy montando a caballito en su espalda, con los brazos alrededor de su cuello.

—Papá —digo—, estamos haciendo un concurso en el colegio.

—¡Oh! —dice—. ¿Quieres decir un concurso para ver quién pinta mejor con los dedos?

Se agacha para pintar cerca del suelo y casi me caigo. Le golpeo suavemente con el puño y digo:

—¡Oh, papá, no! Es un concurso de pensar. ¡Tenemos que ver quién puede hacer la mejor distinción! ¡Y el ganador saldrá en la televisión!

Papá empapa el rodillo de la pintura.

—Salir en la televisión —dice—. Eso es una gran distinción. Quiero decir un gran honor.

Me bajo de su espalda y con las manos en las caderas le digo:

—¡Papá, no tengo ni idea de lo que me está hablando!

—Lo siento —es todo lo que dice. Coge la brocha y empieza a pintar el techo de la ventana.

Giro el rodillo en la cubeta. Intento pintar la pared. La pintura gotea encima de papá.

—¡Elfie! —dice.

Vuelvo a poner el rodillo en la cubeta.

EPISODIO IV

El nombre de mi hermano es Chuck. Está en el Instituto. Mi hermana Kathy está en sexto.

Chuck siempre lleva el pelo sobre los ojos, y siempre se pone las mismas zapatillas, los mismos pantalones y la misma camiseta. No creo que se los haya cambiando nunca.

Cruzo la entrada para ir al cuarto de baño y lavarme, y Chuck da un salto desde el armario. ¡Lleva puesta una careta de vampiro, con unos colmillos enormes, y mueve sus garras hacia mí! ¡Chico, qué susto! Me vuelvo corriendo y gritando hacia donde está papá pintando Me escondo debajo del trapo que papá ha colocado en el suelo para proteger la alfombra.

—¡Eh! —dice papá-. ¡Creo que hay un perro vagabundo que de algún modo se ha colado en casa! ¡Está debajo del trapo para tapar la alfombra! ¡Tranquilo, perro, tranquilo!

Salgo gateando y papá dice:

—¡Vaya Elfie, eras tú! ¿Qué estabas haciendo ahí debajo?

¡Como si él no lo supiera desde el principio!

Papá me balancea en el aire y frota su barba, que raspa, contra mi cara. Me río, chilló y trato de soltarme de sus manos.

¡Mamá! —grito, y salgo corriendo de la habitación hacia la entrada.

En este momento la puerta del armario se abre y Chuck salta sobre mí batiendo de nuevo sus garras de Drácula. ¡Chico! ¡Serán todos los hermanos como este!

—Chuck —le digo—, ¿puedes decirme qué es una distinción? Tengo que saberlo.

—Ve y dile a mamá que ella te quiere —es todo lo que me dice.

Voy a la cocina.

—Mamá, tú me quieres —digo.

Se inclina y me abraza.

—Claro que sí —me dice al oído.

De pronto empiezo a pensar a qué colegio debo ir.

¿Qué pasa si en el colegio donde estoy no me quieren? Y si no me quieren, ¿debo quedarme?

“¿Por qué deberían quererme?” me pregunto. “Nunca intervienes en clase. Ni siquiera haces preguntas. No haces nada. Eres tan inútil como una gansa”.

“Inútil como una gansa”, eso me gusta. Hey, podría escribir una historia sobre eso y llamarla “La gansa inútil”. Sería sobre una pequeña gansa a la que nadie querría.

Empiezo a pensar en la historia. Me pregunto cómo va a terminar. ¿Cómo distinguir la gansa inútil de una útil? ¡ Me río de mis ocurrencias!

Ideas principales:

- *La distinción*
- *La importancia del pensamiento*
- *Semejanzas y diferencias*
- *Características de igualdad*
- *Características de distinción*
- *La importancia de la pregunta*
- *La vida cotidiana familiar, su importancia*
- *La importancia del humor*

Valores:

- *La curiosidad*
- *Humor*
- *Amor filial*

Elfie. Capítulo III

Preguntas:

¿Qué tipo de concurso se está organizando en la escuela? ¿Cuál sería el propósito?

¿Has participado en algún concurso alguna vez? ¿Cuál?

¿Tienen reglas los concursos?

¿Cómo son los hermanos de Elfie?

¿Qué es una distinción?

¿Somos distintas las personas? ¿En qué sentido?

¿Es bueno o malo ser distintos? ¿Por qué?

¿Qué es una buena distinción?

¿Qué opinas del cuento de Kathy y su gansa?

Semejanzas y diferencias entre un poni (caballos chiquito) y una ovejita.

¿Cuáles son las distinciones fáciles y cuáles son las difíciles? Dime un ejemplo de cada una.

Poni

Ovejita

Semejanza

Diferencias

¿Qué significa pensar?

¿Quién es Chuck? Descríbelo.

¿Cómo es Elfie? ¿Por qué hace tantas preguntas?

¿Cómo crees que será la historia de “La gansa inútil”?

¿Será distinta a la de la gansa útil?

Anota las preguntas que resulten interesantes y valiosas del diálogo.

4to. grado

Kio y Gus

4to. grado

Kio y Gus. Matthew Lipman, Ediciones de la Torre.

¿De qué se tratará esta lectura?
¿Serán dos niños exploradores?
¿Llegarán a realizar algún trabajo de arte?
¿Dónde crees que viven?

Capítulo II

EPISODIO I

Mamá —digo—, ¿pueden unas personas oír mejor que otras?
—Sí, Gussie —dice mamá.
—¿Hay personas que no pueden oír nada? —pregunto.
—Me temo que sí.
—Yo oigo bien, ¿no mamá?
—¡Oh, mi vida, sí! Muchas veces oyes cosas que yo no puedo oír. —Se inclina y me da un beso de buenas noches-. Ahora a dormir.
Aún no estoy lista para irme a dormir.
—¿También puedo tocar, oler y paladear bien, verdad?
—¡Por supuesto, querida! ¡Haces esas cosas tan bien! Poca gente puede hacerlas tan bien como tú.
—Además de ver, mamá, ¿hay algo más que no pueda hacer?
—No, Gussie.
—Mamá, ¿hay algo en lo que sea realmente buena?
—Déjame ver. Te comportas bien, piensas bien, creo que lo que realmente tendría que decir es que simplemente eres una niña maravillosa.
—Mamá, ¿les dicen todas las madres a sus hijos que son maravillosos?
—Me imagino que sí.
—Ah.
—¿Qué pasa?
—Así que, ¿lo dirías aunque no fuera cierto?
—¡No, Gussie, no! ¡Eso no es verdad!

—Es verdad. Y no me gusta. Sabes que no puedo ver por mí misma qué aspecto tengo.

-Si no me crees a mí, Gussie —dijo mamá—, ¿a quién creerías?

No contesto porque puedo sentir las lágrimas en mis ojos, y no quiero empezar a llorar.

—¿Creerías a papá?

—Si todas las madres les dicen a sus hijos que tienen un aspecto agradable, entonces todos los padres hacen lo mismo. Así, pues, ¿qué significaría si papá lo dijese?

—Bien, Gussie, ¿hay alguien a quien puedas creer?

—Me enoja y no contesto.

—Gussie, ya que es tan importante para ti, dime: ¿a quién creerías?

—a Kio, quizá —refunfuño.

—¡Kio! —dice Mamá. Parece un poco asombrada.

—Es cierto —digo—. Si Kio lo dijese, quizás lo creería.

—Trato siempre de decirte la verdad, Gussie —dice mamá acariciando mi cabello.

—Y para qué sirve eso si no es realmente verdad. Mamá trata de abrazarme pero no la dejo. Escondo la cara en la almohada.

EPISODIO II

—Papá —digo, después de haber trepado hasta sus rodillas—, ¿soy bonita?

—Sabes que yo pienso que eres la cosa más bonita del mundo —dice papá—. Eres tan maravillosa como preciosa; así que, dime: ¿qué bonita creo que eres?

—Oh, papá —digo—. No bromees con todas esas palabras.

Él no dice nada, así que lo zarandeo y digo:

—¡Papá, no has contestado mi pregunta!

—¿Cuál es el mejor postre que puedas imaginar? —pregunta él.

—¿El mejor? ¿El mejor absolutamente? Un plátano dulce con un batido y con todo lo demás.

—Bien, tú eres como el sabor de un plátano dulce.

—¿Y qué? —digo sonriendo—. ¡Cuéntame! ¿qué más? ¡Cuéntame! —lo zarandeo por el hombro.

—¿Qué olor es el que más te gusta en el mundo? —dice papá—. Y no me digas el olor a gasolina o a jabón de lavar la ropa.

Me río.

—No, papá, pero tampoco es el de una flor. Es el perfume que mamá se pone tras la oreja cuando tú y ella salen.

—De acuerdo —dice papá—, tú eres como el olor del perfume de mamá. Y como te gusta mucho la música, dime una cosa más: ¿cuál es la mejor música de todas?

Pienso en eso durante un largo rato y, después, digo:

—Mamá cantándome para dormir, como hace algunas veces. Cada nota que canta es siempre tan simple, clara y redonda.

—Bueno, así es como tú eres —dice papá—, como suena mamá cuando te canta para dormir, y así es tu cara: simple, y clara y redonda.

—Papá, ¿me dirá Kio algunas vez cómo soy? —pregunto.

—No lo sé, pero quizá no debieras preguntarle. Pongo mi cabeza en su hombro y digo:

—¡Ya lo sé! ¡hombre, no soy estúpida, lo sé!

EPISODIO III

—Kio —digo—, mi padre y madre me han seguido arcilla de verdad. Yo he hecho ya un gato, como Roger. ¿Quieres probar?

—Por supuesto —dice Kio.

Lo llevo a mi habitación y le doy mi gato de arcilla.

—¡Haz algo! —le digo.

—¿Qué podría hacer? —dice él—. ¡Ya sé! ¡Haré un melocotón! —Da vueltas a un poco de arcilla entre sus manos hasta que tiene una pelota redonda, después me la da a mi—. ¡Ahí tienes! —dice—. Un melocotón.

—Eso es una tontería —contestó. Mira, déjame enseñarte—. Cojo un trozo de arcilla y lo convierto una pequeña bola.

—Eso es el hueso —digo.

Y después lo recubro todo con otra capa de arcilla.

—Todo lo que yo veo es la piel —dice Kio.

—Cierto, quizá sea eso todo lo que tú ves —digo yo—, pero tú sabes que lo que yo hice es realmente como un melocotón y lo tuyo no. Lo mío es un melocotón con todas sus partes.

Kio no contesta durante un momento. Después me pasa un poco de arcilla y dice:

—Haz una cabeza.

Así lo que hago y se lo explico mientras trabajo:

—Mira, primero hago el interior de la garganta y la boca. Luego, pongo la lengua dentro. Después, añado los dientes, todo alrededor de las encías. Luego, pongo los labios por encima de los dientes. Después cubro la cabeza, saco la nariz del interior y hago los ojos con mis uñas. Luego, añado el pelo, y ahí está.

—Yo empiezo desde el exterior y tú desde el interior —dice.

—¡Nunca te metes dentro! —contesto— ¡Sólo te quedas fuera! ¡Esa no es la forma de hacer una cabeza!

—Es la única forma que conozco —dice Kio.

—Era la única forma que conocías —contesto—.

Ahora conoces dos modos.

EPISODIO IV

Kio me cuenta la historia que su abuelo le contó sobre los leones en la playa.

—No entiendo lo del color dorado —le digo.

—Dorado. Es como..., como el amarillo —dice Kio.

—No entiendo tampoco lo del amarillo.

—Ah, de acuerdo. Déjame pensar. ¿Sabes qué sabor tiene la miel, no?

—Sí.

—Bueno, el aspecto de la miel es igual que su sabor: el sabor de la miel es como el color del oro.

Ah —digo yo. Después le digo a Kio—: Yo sé de dónde viene la miel.

¿Quién no sabe eso? Sale de las abejas.

—No. sale de la madre selva.

Kio trata de discutir conmigo, así que lo saco al jardín donde tenemos una enredadera de madre selva, y le muestro cómo apretar los pequeños salientes de las flores y sacar fuera la dulce sustancia de ellos.

—¡Así que por eso se la llama flor de miel! Dice Kio—. No lo sabía.

Estoy a punto de decirle: “Hay muchas cosas que no sabes, Kio.” Pero, en vez de eso, le digo:

—¿Quién puede saberlo todo?

Bajamos al establo. ¡Qué bien huele el heno! Tchaikovsky me deja sostenerle la cabeza.

Siempre que sostengo algo —a Tchaikovsky, una bellota o un libro- no puedo evitar preguntarme por qué ocurren las cosas del modo en que ocurren.

Sigo haciendo preguntas y, finalmente, mi madre dirá: “Gussie, ¿lo quieres saber todo?”

—Por supuesto que sí, mamá —digo yo—. Pero no entiendo que no me lo cuentes todo de una vez.

Ideas principales:

- *Percepción del mundo.*
 - *Asombro – perplejidad.*
 - *La aceptación del otro (a) con una condición especial, en este caso una niña no vidente.*
 - *La aceptación de uno mismo.*
 - *La inseguridad.*
 - *La autoestima.*
 - *Educación ecológica: cuidado de la naturaleza, plantas, animales.*
 - *La amistad.*
 - *La solidaridad frente a personas con algunas limitación física.*
 - *La compasión.*
-
- *Todo tiene algo que a veces no podemos “ver”, en lo físico y en lo espiritual. Usar un ejemplo con algún objeto. (Lo interior - lo exterior).*

Valores:

- *La compasión*
- *La aceptación de los demás*
- *La amistad*
- *Amor filial*

Preguntas:

¿De qué trata esta historia?

¿Por qué crees que Gus (Gussie) le hacía tantas preguntas a sus padres?

¿Cuál limitación tiene Gus? ¿Cuál era su mayor preocupación?

¿Por qué crees que era tan importante para Gus la opinión de Kio sobre su aspecto?

¿Conoces a alguna persona no vidente?

¿Has tratado a alguien con limitaciones físicas o intelectuales?

¿Cómo deben ser tratados? Explica tu respuesta.

¿Cómo crees que era la relación de Gus con sus padres?

¿Quién es Tchaikovsky?

¿En qué parte de la lectura se sabe que Gus es no vidente?

¿Puedes saberlo todo?

¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?

Anota las preguntas que resulten interesantes y valiosas del diálogo.

5to. grado

Nous

5to. grado

Nous, Matthew Lipman, Ediciones de la Torre.

¿De qué crees que trata la lectura?

¿Quién será Nous?

¿Una niña? ¿Un niño?

¿Un animal?

Capítulo IV

Hoy es el primer día de Nous en la escuela. También es el primer día de mamá como nuestra profesora de Filosofía. ¿Cómo han podido suceder las dos cosas al mismo tiempo? Creo que puedo pasar por una cosa o por la otra, pero no por las dos.

Todos los niños de la escuela se agolpan alrededor de Nous. Algunos intentan que les hable. Otros sólo la miran. Tiene mucha paciencia con ellos, mucha más de la que tendría yo si me rodearan un grupo de jirafas mironas y preguntonas.

La clase de mamá es lo primero que tenemos por la mañana (la señorita Merle, nuestra profesora habitual, no puede venir porque tiene una visita). Mamá se acostó muy tarde anoche para poder preparar la clase. Ahora se ha puesto colorada y parece muy tensa. ¡Pobre mamá! No debe ser fácil: su primer día enseñando Filosofía y se encuentra con una jirafa entre los alumnos!

Ha colocado nuestras mesas en una especie de círculo, con ella misma en el círculo cerca de la pizarra. Está barajando un montón de notas. Cuando hace esto, nos pone nerviosos a todos. Finalmente dice:

—Buenos días.

—Buenos días –contestamos.

Después pasa las hojas de su cuaderno, se le caen algunos papeles, los recoge, y dice:

—Bien, vamos a empezar.

Nosotros estamos listos: estamos esperándola a ella.

Miro de reojo a Nous. Está mirando fijamente a mamá como si no hubiera visto a una profesora en su vida.

—Ésta es la clase de Filosofía –dice mamá-. En esta clase vamos a hacer muchos ejercicios de debatir y de pensar. La pregunta con la que me

gustaría que empezáramos a debatir y a pensar es: ¿Cómo tenemos que vivir? Es una pregunta moral.

Silencio mortal en la clase. Algunos de nosotros no pueden pensar qué decir. Otros no se atreven a decir lo que piensan.

Mamá espera. Y espera. Por último vuelve a intentarlo:

—¿Alguna sugerencia sobre cómo tenemos que vivir?

Unas cuantas manos empiezan a levantarse, Mamá les pregunta su nombre y escribe sus propuestas en la pizarra.

El primero en levantar la mano, Tommy, contesta con una palabra, por lo que todos los demás también dan una sola palabra por respuesta.

—Una vida buena —dice Tommy.

—Bien —dice Jenny.

—Justamente —dice Kate.

— Plenamente —dice Kate.

— Afectuosamente —dice Isabel.

Susurra Neil. “¿Qué ha dicho?” Y Neil responde, en un susurro lo bastante alto para que lo escuche todo el mundo: “Infecciosamente”.

—Tommy y Jenny, ¿quieren decir lo mismo cuando dicen “buena” y “bien”? —dice mamá, simulando que no ha escuchado a Neil.

—Lo que yo quería decir es que deberíamos tratar de vivir una buena vida -responde Tommy.

—Vivir bien es ser feliz. Es vivir una vida que esté llena de satisfacción y placer

—dice Jenny.

Mamá se vuelve hacia Brian que dice:

—Vivir justamente significa vivir bajo las reglas de un juego justo.

—¿Has visto alguna vez esas reglas en algún sitio, Brian?

—dice Robert riendo.

—No —contesta Brian encogiéndose de hombros-, pero todo el mundo sabe cuáles son. Como que cada persona cuenta por una, ni más ni menos.

—Ahora yo —dice Kate—. Una vida buena es una vida completa. Es una vida en la que haces todo lo que puedes hacer, y sólo lo que está bien.

—Mi turno —dice Isabel—. No es suficiente hacer sólo lo que está bien. Debes amar hacer lo que está bien. Quizás debería haber dicho “amorosamente” en vez de “afectuosamente”.

—Como tú y Robert, ¿verdad Isabel? —dice Rusty; Isabel se pone algo colorada, pero no contesta.

—¡Pixie! ¡no puedo decirte lo valiosa que es esta discusión para mí! —me susurra Nous al oído.

—¿Cómo es eso? —le pregunto.

—Porque me he dado cuenta de que tengo que tomar una decisión importante. Supongo que es lo que tu madre llamaría una decisión “moral”, puesto que tiene que ver con cuál es la forma correcta en que tengo que vivir.

Nous habría dicho algo más pero en ese momento Robert levanta la mano y mamá le da la palabra. Dice muy despacio, como dando la impresión de que estuviera atravesando una habitación oscura.

—Yo lo veo de esta forma. Estamos hablando de tomar decisiones, y tomar decisiones es como hacer mesas. Miren, supongan que me piden que construya una mesa. ¿Qué haría primero? Bien me parece que construiría una idea en mi cabeza sobre el aspecto que tendría la mesa. Después reuniría todo lo que fuera a necesitar para construir la mesa, ¿saben a qué me refiero? La madera, los clavos y el pegamento. Y después buscaría los utensilios, como la sierra y el martillo, cosas como ésas. Entonces podría construir la mesa. Bueno, ahora me piden que tome una decisión sobre cómo vivir. Veamos, hasta aquí hemos hecho algunas sugerencias sobre cómo sería tal vida, pero ahora tenemos que saber qué más se necesita para tomar una decisión como ésa. ¿Cuáles serán los materiales? ¿Cuáles serán las herramientas? ¿Qué habilidades necesitaremos?

—Oh, Pixie! —me susurra Nous-, ¡esto es maravilloso! ¡Éste es exactamente el tipo de cosas que necesito saber! —mueve la cabeza con gracia y orgullo, y se vuelve hacia la clase—: ¡Necesito que sigan intentando averiguar qué instrumentos y habilidades se necesitan para tomar una decisión moral. Y después tienen que enseñarme lo que hayan averiguado.

Rodeo sus estrechos hombros con mi brazo. Nous está temblando con nerviosismo. La abrazo con fuerza y digo:

—Nous, necesitas saber más cosas que simplemente saber cómo tomar una decisión. ¡Si se trata de cómo tenemos que vivir, necesitas toda una educación moral! Pero eso es lo que la señorita Merle nos está contando. ¡Esto es algo de lo que tenemos que hablar con mamá!

Me digo a mi misma. “¿Cuál será la gran decisión que dice Nous que tiene que tomar?”. La observo por el rabillo del ojo. ¡Está atenta a cada palabra que se dice! Su cara reluce como una calabaza de Halloween con una vela dentro! ¡Estoy asombrada de que ya esté lista para pensar en cómo tiene que vivir!

Nous tiene una pregunta que hacer. Quizás me dé una pista para saber de qué va su problema. Pero sólo dice:

-No entiendo qué es la Filosofía. ¿Es lo que hemos estado hablando hasta ahora?

-Consiste simplemente en pensar bien –salta Rusty.

-El buen pensamiento comienza con el asombro –dice Willa Mae.

-Y supone hacer muchas preguntas –añade Kate.

-¿Te ayuda eso, Nous? –pregunta mamá.

-Sí, ¿pero cuál habría sido tu respuesta?

Mamá se ríe.

-Bien, creo que habría insistido en la deliberación: hacer juicios sobre conceptos después de un análisis cuidadoso –espera para ver si alguien tiene algo que decir, después añade-: Probablemente se pregunten qué relación hay entre Filosofía y la pregunta con la que he empezado la clase de hoy, ¿cómo tenemos que vivir? Bien, la Ética es una rama de la Filosofía, y uno de los principales temas que trata es cómo tenemos que vivir.

Estoy empezando a darme cuenta de que mamá tiene tantas cosas que contarnos, sobre Filosofía y sobre Ética y todas esas cosas, que es como un aparato de TV que no está bien sintonizado: no siempre se queda en el tema de la conversación. Pero todo lo que Nous quiere saber es cómo tomar una decisión moral; no necesita todas esas otras cosas. Para mí, la necesidad de Nous es lo primero, antes que ninguna otra cosa. Incluso no me importa levantar la mano. Digo alto y claro:

—¡No nos salgamos del tema! ¡Resolvamos el asunto! Necesitamos aprender cómo tomar una decisión moral. No podemos hacerlo a menos que

sepamos las cosas más importantes que tenemos que tener en cuenta. Mamá, ¿Cómo se llaman?

—Consideraciones, Pixie —dice mamá con suavidad.

Escribe la palabra en la pizarra y la subraya. Después escribe en la parte de arriba: *SOBRE TOMAR DECISIONES MORALES*. Se vuelve a la clase y pregunta:

—¿Alguna sugerencia?

Un silencio profundo. Nadie dice nada porque nadie sabe qué decir.

¿No han tenido algunas vez un problema? —dice mamá—. ¡Piensen qué hacer, o qué tuvieron que tener en cuenta para resolverlo!

De nuevo, al principio no hay ninguna respuesta pero, finalmente, se alza una mano vacilante. Es Tommy, que dice:

—El otro día, estaba con Gerardo, y vi a un hombre al que sin querer se le cayó algo en la acera. Corrí hacia allí para ver lo que era, y se trataba de un billete de diez dólares.

—¡Por tanto, tuviste un problema moral! —dijo mamá aplaudiendo.

—¡Tiene razón! —contesta Tommy- ¡Mi problema era: me quedo el billete para mi solo o lo reparto con Gerardo!

—Creo que fue muy generoso por tu parte, Tommy, pensar en repartir el dinero de otro con un amigo —dice Robert sarcásticamente.

—¡Robert, un poco de seriedad! —grita Neil— ¡Deja hablar a Tommy!

—¿No consideraste la posibilidad de devolver los diez dólares al hombre?

—pregunta Isabel.

—No pensamos en esa alternativa hasta después de haber gastado el dinero —fue la respuesta de Tommy.

—De acuerdo —dice mamá—. ¡Alternativas! Cuando tengan un problema moral, tienen que considerar las alternativas: las diferentes formas de actuación que se les ofrecen.

Mamá escribe la palabra *ALTERNATIVAS* en la pizarra. Esperamos. Y esperamos. Por fin Robert dice:

—Chicos, ¿no debería señalarse que lo que ustedes hicieron fue deshonesto? Es lo que trataba de decir antes.

—El hombre no lo echó de menos porque era rico y estaba borracho —dice Tommy.

—¡Eso da igual! ¡No fue honesto! —responde Robert acaloradamente.

—El dinero fue utilizado por dos personas que tenían muchas necesidades, a saber, nosotros —dice Gerardo con una sonrisa burlona, y Tommy asiente con la cabeza.

—¿Se puede ser honesto si engañas o coges lo que no te pertenece? —pregunta Isabel.

—Por eso a la honestidad se le llama virtud —interviene Tommy.

Mamá escribe la palabra VIRTUD en la pizarra.

—¿Qué es una virtud? —digo yo.

—Hay virtudes y vicios —contesta Robert—. Una persona con virtudes tiene fuerza para hacer cosas buenas y para oponerse a hacer cosas malas. Una persona con vicios tiene fuerza para hacer cosas malas y para oponerlas a hacer cosas buenas.

Se cambia la palabra virtud que está en la pizarra por VIRTUDES y VICIOS.

—¿En qué tienen fuerza o debilidad? —pregunta Jenny—.

¡Tienen que tener fuerza o debilidad de carácter! —responde Isabel.

— Carácter moral —comenta Chita, y mamá añade a la lista CARÁCTER MORAL. Chita continúa-. Las personas con un buen carácter moral eligen hacer las cosas correctas.

—Algunas veces son simplemente tus emociones las que te hace elegir hacer lo que está bien —dice Neil, tartamudeando un poco como suele hacer-. Como la semana pasada cuando un niño enorme me paró, y me habría pegado si no es porque un chico del instituto que pasaba por ahí, se apiadó de mí y le ahuyentó. Pero no habría hecho nada si no hubiera sentido pena por mí.

—Gracias, Neil —dice mamá, y escribe la palabra EMOCIONES en la pizarra.

¡Carácter! ¡Emociones! –comenta Robert sarcásticamente-. ¿Nadie ha hecho alguna vez lo correcto porque tenía un problema entre manos y ha tratado de entenderlo basándose en información fiable?

—¿Puedo escribir “RAZONAMIENTO”, Robert? –dice mamá, y Robert asiente con la cabeza.

—Hay otra palabra –dice Brian después de haber levantado la mano—. Se refiere a cuando tienes todas las posibilidades y después eliges lo que hay que hacer.

Valores:

- *Ética – educación moral*
- *La adaptabilidad*
- *Las buenas decisiones*
- *Amistad*
- *Solidaridad*
- *Honestidad Vs. Deshonestidad*
- *Compasión*

Ideas principales:

- *La vida, ¿cómo debe ser?*
- *La vida y las reglas*
- *La vida buena*
- *Los dilemas morales*
- *¿Qué es la filosofía?*
- *La deliberación*
- *Consideraciones*
- *Alternativas*
- *Virtud*
- *Vicios*
- *Carácter moral*
- *Emociones*
- *Razonamientos*
- *Juicio*
- *Imaginación moral*

Diálogo: (En círculo)

- ¿Qué opinas de esta clase?
- ¿Quién era Nous?
- ¿Cuál era su dilema?
- ¿Cómo debe vivirse la vida? Explica tu respuesta.
- ¿Cómo fue la actitud de Nous en la clase de Filosofía?
- ¿Crees posible que exista una jirafa que habla?
- ¿Qué es Filosofía?
- ¿Qué opinas de la actitud de Tommy y Gerardo? ¿Qué hubieras hecho tú?
- ¿Qué es una alternativa?
- ¿Qué es una virtud? ¿Qué es un vicio?
- ¿Influyen las emociones en la toma de decisiones?
- ¿Qué te ha parecido esta lectura?
- ¿Qué personaje te llamó la atención? ¿Por qué?
- ¿Qué son consideraciones?
- ¿Qué es eso de la vida buena?
- ¿Qué es una alternativa?
- ¿Qué es el carácter moral?
- ¿Qué es la imaginación moral?
- ¿Qué es un razonamiento?
- ¿Qué es un juicio?
- ¿Cómo crees que termina esta lectura? Propón varias hipótesis

- Escucha la canción Nous. Compuesta por Joseline Peña Escoto de López. La música es de la Prof. Ángela Reyes.
- Anota las preguntas que surgieron en el diálogo que puedan resultar interesantes y valiosas.

¿Cuántas tierras necesita un hombre?

6to. grado

6to. grado
Cuentos para pensar, Fisher.

¿De qué crees que tratará este cuento?

¿Sería un tema de agricultura?

¿Cuál podría ser la trama?

¿Cuánta tierra necesita un hombre?

Había una vez un pobre granjero ruso que buscaba una tierra que comprar, hasta que un día oyó decir que el pueblo bashkir tenía tierra en venta; tanta tierra, que se la daban a la gente por prácticamente nada. Y así, el granjero, que se llamaba Pahom, partió hacia la tierra de los bashkirs, a la que llegó siete días después.

Pahom fue hasta el jefe de los bashkirs y le preguntó si podría comprar algo de tierra.

—Elige el pedazo que más te guste —dijo el jefe—. Tenemos mucha tierra.

—¿Y cuál será el precio? —preguntó Pahom.

—Nuestro precio es siempre el mismo: mil rublos al día. Pahom no entendió lo que quería decir el jefe.

—¿Al día? ¿Qué medida es ésa? ¿A cuántas hectáreas equivale un día?

—No sabemos cómo medirlo —dijo el jefe—. Vendemos la tierra por día. Puedes tener tanta tierra como tus pies puedan abarcar en un día. El precio es de mil rublos al día.

—¡Pero si en un día yo puedo recorrer un gran pedazo de tierra! —dijo Pahom sorprendido.

El jefe se echó a reír.

—¡Será tuya! —dijo— Sólo existe una condición. Tienes que volver al punto desde el cual empezaste en el mismo día, o de lo contrario perderás el dinero.

Pahom se puso muy contento, y decidió comenzar muy temprano al día siguiente. Aquella noche le proporcionaron una cama confortable, pero no pudo dormir. No dejaba de pensar en cuánta tierra podría conseguir y en cómo elegir la mejor tierra para su granja, vender la peor y alquilar otros terrenos.

A la mañana siguiente, muy temprano, ya estaba listo para comenzar su camino. El jefe vino hasta Pahom, le quitó su gorro de piel y lo puso en el suelo.

—Ésta es tu señal. Empiezas aquí, y aquí tienes que volver de nuevo. Toda la tierra que seas capaz de abarcar caminando será tuya.

Pahom sacó el dinero y lo puso en el sombrero; y luego, tomando una bolsa de pan y una botella de agua, partió. El hombre llevaba una pala con la cual pretendía marcar los límites. En lo único en lo que pensaba era en cuán lejos podría ir en un día y cuánta tierra podría conseguir. Caminó a zancadas por los pastizales y, cuando el duro sol llegó a lo más alto, Pahom se detuvo a comer un poco y a beber agua. Luego prosiguió su recorrido pero, cuanto más caminaba, mejor parecía la tierra, de modo que comenzó a caminar más rápido.

De repente, se dio cuenta de que se había alejando mucho del punto de partida y de que el sol estaba bajando en el cielo. “Tengo un montón de tierra – pensó-. Será mejor que vuelva rápido ahora.” Pero Pahom se sentía un poco cansado por el calor, y notaba sus piernas débiles. De pronto, sintió miedo, “¡Oh Dios!” —pensó— He querido abarcar tanto que ahora puedo perderlo todo.”

Pahom vio por fin el gorro de piel en la lejanía, cuando el sol se estaba poniendo en el horizonte y estaba oscureciendo con rapidez. Finalmente, cayó al suelo y logró tomar el gorro entre sus manos.

—Bien hecho— dijo el jefe—. Tienes un montón de tierra. Pero cuando fue a ayudar a Pahom, éste estaba muerto. ¿Por qué había muerto? Aquello era un misterio. Con la pala de Pahom hicieron un hoyo para enterrarlo. Dos metros, desde la cabeza hasta las puntas de los dedos de los pies, es toda la tierra que necesitó en realidad.

(Cuento ruso, adaptado por Tolstoi)

Pensar en el cuento

1. ¿Para qué quería Pahom un montón de tierra?
2. ¿Qué precio le pedían los bashkirs, dueños de la tierra?
3. ¿Cómo crees que llegaron los bashkirs a su tierra?
4. ¿Por qué tenía Pahom que rodear caminando toda la tierra que quería?
5. ¿Cómo crees que marcó los límites de la tierra que pretendía?
6. ¿En qué pensó Pahom durante toda la noche anterior?
7. ¿Qué pensaba del recorrido a pie alrededor de esa tierra?
8. ¿Por qué no volvió a tiempo?
9. ¿Crees que le habrían permitido quedarse con toda la tierra que había abarcado caminando?
10. ¿Cuánta tierra crees que necesitaba Pahom?

Pensar en lo que se quiere y en lo que se necesita

Pregunta clave: ¿Qué significa “querer” y qué “necesitar”?

1. ¿Querer es lo mismo que necesitar? Pon ejemplos.
2. ¿Qué necesitas para vivir?
3. ¿Qué necesita la gente para ser feliz?
4. ¿Las personas necesitan ser amadas?
5. ¿Todas las personas necesitan las mismas cosas, o cada una necesita cosas diferentes?
6. ¿Queremos todos las mismas cosas?
7. ¿Es bueno tener todo lo que quieres?
8. ¿Existen personas en el mundo que no tengan aquello que necesitan?
¿Qué personas? ¿Qué cosas?
9. ¿Por qué tienen mascotas las personas? ¿Es algo que quieren o algo que necesitan?
10. ¿Puede haber algo que una persona necesite y otra sólo quiera?
11. ¿Existe diferencia entre precio y valor?

Actividades

1. *Haz una lista de cosas que necesitas y de cosas que quieres. Puedes hacer tres encabezamientos: “Cosas que necesito”, “Cosas que quiero”, “No estoy seguro/a”. Mira cuántas cosas necesitas, cuántas cosas quieres y de cuántas no estás seguro/a.*
2. *Imagina que estás haciendo el equipaje para irte de vacaciones. Escribe o dibuja todas las cosas que necesitas meter en el equipaje. Añade algunas cosas que quieres llevar, pero en realidad no necesitas.*
3. *Haz una lista de todas las cosas que necesitas para vivir felizmente en tu casa, en la escuela o en la vida. Pon los elementos por orden de importancia.*
4. *¿La escuela te da lo que necesitas? Discusión.*
5. *Realicen una investigación sobre los anuncios publicitarios. ¿Nos hablan de lo que podríamos querer o de lo que podríamos necesitar?*

Valores:

- *Prudencia*
- *Precaución*
- *Buen juicio*
- *Humildad*

Antivalores:

- *Ambición extrema*
- *Individualismo*
- *Falta de sentido común*

Ideas principales:

- *¿Qué quieres y qué necesitas?*

Refranes populares: “El que mucho abarca poco aprieta”, “Más vale pájaro en mano que cientos volando” y “La codicia rompe el saco”.

- *La ambición desmedida.*
- *La sagacidad de los bashkirs.*
- *La lección de que la vida es lo más importante.*
- *El dilema de la ambición.*

7mo grado

Pixie

7mo. Grado
Pixie, Matthew Lipman.

¿Cómo crees que es Pixie?
¿De qué crees tratará la lectura?
¿Has visitado el zoológico?

Capítulo VII

El sábado por la tarde, mis padres tenían que ir a visitar al jefe de mi padre, que estaba en el hospital. Dijeron que no querían llevarnos a Miranda y a mí con ellos.

—¡Estupendo! ¡Nos quedaremos en casa! De todas formas no queríamos ir.

—Recuerden que se quedan solas en la casa y que no quiero que dejen entrar a nadie. ¡Es una regla que no deben romper de ninguna manera! —dijo mi madre mientras se iban.

Nos dijeron que volverían en dos o tres horas. Papá me dio una palmada en la cabeza y se fueron. Me puse a bailar alrededor de la mesa de la cocina.

—¿Qué te pasa? —me dijo Miranda.

—¡Ya somos libres! —grité—. ¡La casa nos pertenece!

—¡Estás loca! —dijo Miranda—. No ha cambiado nada. Sabes muy bien que hay reglas en la familia y que se mantienen iguales estén o no estén papá y mamá aquí.

—¡Libres, libres, libres! —canté—. ¡Libres, libres, libres! ¡Todo es posible!

—¡No hay quien te aguante! —me dijo Miranda mientras arrugaba la nariz como hace siempre.

—Voy a ir directamente al vestidor de mamá y me voy a poner sus vestidos de fiesta que llegan hasta el suelo.

—El vestidor te comerá y desaparecerás —dijo Miranda—. Pero quizás eso sea la mejor.

En aquel momento llamaron a la puerta. No quité el seguro; sólo me limité a preguntar a través de la puerta quién era.

—Somos Isabel y Connie, Pixie —dijo Isabel desde el otro lado de la puerta.

—Pixie, ya oíste lo que dijo mamá —dijo Miranda—. Se supone que no tenemos que dejar a entrar a nadie. ¡Las reglas son las reglas!

—No te preocupes por nosotras, Pixie —dijo Isabel, que seguía sin poder entrar-. Pasábamos por aquí y pensamos subir a saludarlas. ¡Nos vemos mañana!

No tenía ganas de discutir con Miranda. Por eso me fui al vestidor de mamá y me senté en el suelo, entre sus zapatos, y estuve pensando en mi historia y en mi criatura misteriosa. Me dije a mí misma: “¡Te das cuenta!” Este es el único lugar en el que puedo ser libre para ser yo misma.”

Logré pasar como pude el domingo, y el lunes, y el martes. Por fin el miércoles estaba a la vuelta de la esquina, el verdadero miércoles, el real, el auténtico, ¡el miércoles del día de la excursión al zoo!

Todo el mundo estaba intentando adivinar la criatura misteriosa de todos los demás. Isabel y yo estábamos sentadas justo detrás de Brian. No sabía que nosotras estábamos sentadas allí. Abrió su libro, echó una ojeada y volvió a cerrarlo en seguida, pero tuve tiempo de ver una postal que tenía dentro del libro, una postal con la foto de un animal. Era la foto de una jirafa.

Cogí a Isabel del brazo y nos alejamos un poco.

—Esa deber ser la criatura misteriosa de Brian- le dije a Isabel en el oído-. ¿quién puede tener interés en una jirafa fea, vieja, con un cuello tan largo?

—Pixie dijo Isabel-, olvídalo. Eso no nos importa.

En aquel momento, Neil, que siempre me está tomando el pelo, me llamó desde el otro extremo de la habitación.

—¡Eh! ¡Pixie! Ya sé cuál es tu criatura misteriosa. Es un mam...

Grité con toda la fuerza de mis pulmones y se calló inmediatamente, con la frase sin terminar y pareciendo estar muy sorprendido.

—¿Qué es lo que está pasando aquí? —dijo el señor Mulligan bastante enfadado.

—El ..., él lo dijo —fue todo lo que pude decir, pues me había quedado sin poder hablar.

—Sólo estaba intentando tomarle un poco el pelo, señor Mulligan, de verdad. Le iba a decir a todo el mundo que la criatura misteriosa de Pixie era un mamut, pues todo el mundo sabe que no existen ya los mamuts, que se han extinguido.

No se pueden imaginar lo bien que me sentí cuando Neil dijo lo del mamut. Ahora mismo no puedo explicarles por qué me sentí tan bien.

—Parecía que tenía muchas gracias descubrir cuál era la criatura misteriosa de Brian, pero no tuvo ninguna gracia cuando pensé que Neil había descubierto cuál era la mía —le comenté a Isabel.

—Señor Mulligan —preguntó Rusty-, luego, cuando lleguemos al zoo, ¿podremos ir a donde queramos o tendremos que ir todos juntos?

—Me alegra que me hayas hecho esa pregunta, Rusty, pues ésa es una regla en la que voy a tener que insistir. Tenemos que permanecer juntos.

Mientras decía eso, el señor Mulligan frunció el ceño, que es lo que suele hacer para dejar claro que quiere decir exactamente lo que ha dicho.

—¿Es una regla del zoo o es una regla de la escuela? —preguntó Kate.

—Es una regla del colegio —dijo el señor Mulligan-. El zoo tiene sus propias reglas, que podrán ver si leen los letreros.

—¡Ya! —dijo Jenny-, como “No tocar los barrotes de la jaula del leopardo” o “No echen comida a los osos polares”.

—Señor Mulligan, no somos niños pequeños —dijo Robert—. Podemos cuidarnos solos. ¿Por qué tiene que haber regla para todo?

—No se trata de la edad que tengas, Robert —dijo el señor Mulligan—. Existen reglas de la gramática. Se aplican a todo el mundo. Por ejemplo, si el sujeto está en plural el verbo tiene que estar en plural. Yo no puedo decir “Los perros está sentado en el césped”. Tengo que decir: “Los perros están sentado en el césped”, pues debo respetar las reglas de la gramática.

—Es igual que cuando estás jugando a algo, Robert —dijo Jenny-. No existe un solo juego que no tenga reglas.

—Todas las materias que estudiamos tienen reglas —dijo Gerardo.

—¿Cómo cuáles? —quiso saber Tommy.

El señor Mulligan se acercó a la pizarra y escribió los encabezamientos de cinco columnas: “Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Lenguaje, Salud y Prevención, Matemáticas”.

—Muy bien —dijo—. ¿Quién de ustedes quiere darnos algún ejemplo de una regla en cada una de esas áreas?

—Es una regla en geografía que un mapa tiene que representar exactamente el lugar al que se refiere —dijo Isabel.

—Es una regla en matemáticas que el orden los factores no altera el producto —dijo Rusty.

—Es una regla de salud y prevención que cuando una persona está a punto de ahogarse hay que hacerle la inspiración artificial.

—Respiración —dijo el señor Mulligan.

—La respiración artificial —dijo Chita.

—En Ciencias de la Naturaleza aprendemos que la gente no debería arrojar sustancias venenosas en los lagos y ríos —dijo Tommy—. Eso es una regla.

—Y en escritura aprendemos que las preguntas tienen que ir entre signos de interrogación y las de admiraciones entre signos de exclamación.

—Eso estuvo muy bien —dijo el señor Mulligan.

—Esperen un minuto —dije-; no estoy muy segura de lo que dijo Rusty.

—¿Qué está mal en lo que acabo de decir? —preguntó Rusty—. Está bien dicho, ¿verdad?

—Claro que está bien —le contesté—, pero ¿es una regla? Por ejemplo, cuando nos ponemos a jugar a algo, primero nos fijamos en las reglas, pues las reglas nos dicen cómo debemos actuar. Pero lo que tú acabas de decir nos explica cómo funcionan los números, pero no nos dice qué debemos hacer nosotros.

—Creo que Pixie tiene razón, Rusty —dijo el señor Mulligan—. Lo que tú nos dijiste no era realmente una regla, sino un principio de la aritmética.

—Señor Mulligan —dijo Chita después de haber levantado la mano-, ¿qué es lo que hay en la ortografía: reglas o principios?

—No es una pregunta que se pueda contestar fácilmente —dijo el señor Mulligan—. Y hablando de ortografía, ¿les importaría volver a su tarea de ortografía?

—¡Chico! ¡Vaya metedura de pata he tenido! —le murmuró Chita al oído de Robert.

—!Pues vaya asco! —dijo Robert—. Te apuesto a que sabe la respuesta, pero no quiere decírnosla.

No estaba segura de estar de acuerdo con Chita o con Robert. Pero un poco después de haber terminado nuestro ejercicio de ortografía llegó el momento de coger el autobús para ir al zoo.

El viaje en autobús fue muy movido – o más bien con mucho salto-. Especialmente en la parte de atrás, en la que Isabel y yo íbamos sentadas. El señor Mulligan se sentó delante, solo.

El viaje hasta el zoo duró mucho tiempo. Tommy y Neil siguieron molestando, pero después de un rato también ellos estaban cansados.

—Señor Mulligan —dijo Chita en voz muy alta-, me preocupa la historia que tenemos que escribir. ¿Cómo voy a poder inventarme un cuento si nunca lo he hecho antes?

—Tienes razón, Chita —dijo el señor Mulligan, volviéndose para que todos pudiéramos verle-. Ya que ahora mismo no tenemos nada que hacer, ¿por qué no empleamos el tiempo en inventar historias y en contárnoslas unos a otros?

La mayoría de nosotros protestó, especialmente Tommy y Neil, que se habían tumbado en los asientos de la parte de atrás del autobús.

—Señor Mulligan —dijo Chita-, no vamos a saber por dónde empezar.

—Imagínate que te pido que inventes la más increíble historia que puedas imaginar —dijo—. ¿Sabrías entonces cómo hacerlo?

—No —dijo Roberto-; seguiría sin saber cómo inventarme una historia semejante.

El señor Mulligan se quedó mirando por la ventanilla a un camión que estaba pasando. Después de un momento nos dijo:

—¿Saben lo que vamos a hacer? Les voy a poner un problema y ya veremos quién descubre la solución.

—¿Cuál es el problema? —preguntó Willae Mae.

—De acuerdo —dijo el señor Mulligan—. Quiero aquí mismo, en el autobús. Quiero que se imaginen que es un hombre y que está sentado a mi lado.

—¿Tiene algo de especial? —le pregunté, riéndome un poco, pues todo aquello me parecía muy divertido.

—Sí —dijo el señor Mulligan—. Acaba de ser creado, he aparecido aquí ahora mismo, sin venir de ningún otro sitio.

¿Cuál es su nombre? -preguntó Gerardo.

-Adam —respondió el señor Mulligan.

—¿Conoce el idioma? —preguntó Robert—. ¿Puede hablar?

—Sí, conoce las palabras y sus significados y puede hablar. Pero no olviden que no tiene recuerdos, pues acaba de empezar a vivir.

A continuación, el señor Mulligan se volvió hacia el asiento vacío que estaba a su lado y dijo:

—Adam, te presento nuestra clase. Chicos, díganle hola al señor Adam.

—¡Buenos días, Adam! —gritamos todos con toda la fuerza de nuestros pulmones.

—Ahora, Adam —siguió el señor Mulligan—, esos chicos que están delante tuyo son estudiantes. Si le preguntara a Adam qué es lo que hacen los estudiantes, ¿qué creen ustedes que me diría?

—Diría que estudiar —dijo Isabel—. Podría deducirlo, sencillamente, partiendo de la palabra “estudiante”.

—¡Ja! —se rió Neil—. No nos conoce!

—Muy bien por ahora —dijo el señor Mulligan—.

Pasemos ahora a preguntas más importantes. Supongan que Adam les señalara con el dedo y me preguntara: “¿De dónde vienen?” Y supongan que yo quisiera tomarte el pelo contándole la más increíble historia que se pueda imaginar. ¿Qué podría decirle?

—Nos pusimos a pensar y pensar. Por fin, Robert levantó su mano y dijo:

Ya lo sé. Podríamos decirle que nosotros fuimos altos como montañas, pero que hemos ido encogiendo cada día un poquito, hasta tener el tamaño que tenemos ahora.

Todos nos reímos y estuvimos de acuerdo en que la historia de Robert era absolutamente increíble.

—Señor Mulligan —dije, después de haber levantado mi mano—, se me ocurre otra historia que podríamos contarle a Adam. Le podríamos decir que nosotros fuimos muy, muy pequeñitos, casi como un puntito. Pero que cada día crecimos un poco hasta tener el tamaño que tenemos ahora.

—¡Pero, Pixie! protestó Tommy-. ¡Se supone que teníamos que inventarnos historias increíbles, y tu historia es verdad!

—Tommy, no importa nada si es verdadera o no lo es. Lo que es verdadero a veces es tan difícil de creer como lo que es inventado. ¡Te lo puedo demostrar!

—¿Cómo? —preguntó Tommy.

—Preguntádoselo a Adam. Adam, ¿cuál de las dos historias te crees: la de Robert o la mía?

—¿Qué contestaría Adam, señor Mulligan? — exclamó Chita, rompiendo el silencio que se había creado en el autobús.

—Dice que Pixie tiene razón. Chita —contestó el señor Mulligan—. Dice que una historia es tan increíble como la otra. En aquel momento el autobús estaba pasando por la puerta del zoo.

Valores:

- *La libertad*
- *Razonabilidad*
- *Verdad*
- *Respeto a las reglas*
- *La curiosidad*
- *La creatividad*
- *La investigación*
- *Respeto a los demás*

Ideas centrales:

- *En busca de sentido*
- *Reglas, sus excepciones*
- *La libertad*
- *Analogías*
- *Previniendo consecuencias*
- *Vivir con y sin reglas*
- *Reglas y principios*
- *El cuento, su invención*
- *Razonamiento*
- *Inferencias inducidas*
- *Mentir*
- *Verdad*
- *¿De dónde venimos?*
- *Razonamiento analógico*
- *Problemas de razonamiento para analizar*

Plan de diálogo: Razonamiento analógico en las ciencias naturales.

¿Qué es una analogía?

Adán no ha tenido ninguna experiencia del mundo. Por eso no puede hacer analogías basadas en lo que ya ha sucedido con lo que podrá suceder.

Si sabemos que en el mes de julio generalmente hace frío en Santiago podemos inferir, a través del razonamiento analógico, que también hará frío, en Santiago, el próximo julio. Pero si no hemos tenido una experiencia similar, no tendríamos bases para tal analogía.

Este es el problema de Adam. Como no ha tenido ninguna experiencia de cómo las cosas empezaron a existir, ni cómo los niños empezaron a existir, no está preparado para razonar analógicamente acerca de los niños que tiene adelante, ni cómo pudieron haber llegado allí, ni si realmente no estaban allí desde siempre.

Lean el siguiente relato y luego conversen acerca de las situaciones problemáticas dadas:

Un día el señor Mendoza dijo: “Hoy vamos a hacer una visita al departamento de biología de la enseñanza media.”

En el laboratorio de biología los estudiantes estaban examinando sapos. Habían disecado algunos, y Pixie, Isabel y los demás del curso pudieron ver que todos los sapos tenían un corazón.

Al día siguiente el señor Mendoza llegó a la clase con una caja de cartón. “¿Qué hay en la caja?”, todos querían saber.

“Un sapo”, respondió el señor Mendoza. Abrió la caja y la mostró al curso. Adentro había un gran sapo verde.

“Sin necesidad de disectarlo”, dijo el señor Mendoza, “¿podríamos decir si este sapo tiene o no un corazón?”

“Chitas”, dijo Nano. “¿Quién sabe?” Lorena dijo: “Parece igual a los sapos que vimos ayer. Por eso, yo creo que es igual en cuanto al corazón también. Probablemente, tenga corazón.”

- 1. Los alumnos de la clase del señor Mendoza han estado examinando muchos tipos de rocas. Al día siguiente, Pixie llega a la clase con una caja, y dice que hay una roca adentro. “Sin examinarla, ¿qué podrían decir acerca de ella?”, pregunta. “Probablemente sea dura”, dice Roberto. ¿Estás tú de acuerdo con Roberto?**

Conceptualización: Los recuerdos son los referentes y guías para nuestras analogías.

Plan de diálogo: Reglas

- 1. ¿Qué es una regla?*
- 2. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? ¿Por qué?*

Ejercicio: Reglas

- 1) Todas las familias tienen las mismas reglas.*
- 2) Las reglas están hechas únicamente por los padres.*
- 3) A veces los niños inventan reglas.*
- 4) Solamente los padres pueden exigir que las reglas se cumplan.*
- 5) Nunca es correcto quebrantar una regla.*
- 6) Aunque una persona no esté dispuesta a obedecer una regla, la regla siempre se aplica.*
- 7) Si una persona no puede obedecer una regla, la regla no se le aplica.*
- 8) Las reglas de la familia son permanentes, estén o no presentes los adultos.*
- 9) Otras personas nos imponen alguna reglas.*
- 10) Nosotros hacemos algunas reglas y se las imponemos a otros.*

11) *Nosotros hacemos algunas reglas y nos las imponemos a nosotros mismos.*

12) *Algunas reglas están hechas por otros; nosotros las aceptamos y nos las imponemos a nosotros mismos.*

Ejercicio: ¿Existen algunas excepciones a las reglas?

1. *Juan despertó esta mañana con un fuerte resfriado. ¿Tiene que ir al colegio?*
2. *Susana está a dieta. ¿Podría comer helado y torta en su cumpleaños?*
3. *El vendedor de helados está en la calle frente a la casa, y el papá de María ha dejado algunas monedas sobre su velador. ¿Podría María tomar este dinero para comprarse un helado?*
4. *¿Estaría bien jugar al fútbol con quince jugadores en cada equipo?*

Plan de Diálogo: Vivir con y sin reglas.

- 2) *¿Puede existir una familia que no tenga reglas?*
- 3) *¿Puede existir una escuela sin reglas?*
- 4) *¿Puede existir una amistad sin reglas?*

Plan de Diálogo: ¿Cómo inventamos un cuento?

- 1) *Al inventar un cuento, ¿piensas primero en el final del cuento o en el principio?*
- 2) *¿Es necesario que un cuento tenga “los buenos” y los “malos”?*
- 3) *¿Tiene que ser divertido un cuento?*
- 4) *¿Tiene que ser triste un cuento?*
- 5) *¿Te gustan los cuentos realistas o los cuentos fantásticos?*
- 6) *¿Preferirías inventar tú los cuentos y contarlos, o que otros, los inventen y te los cuenten a ti?*

Plan de Diálogo: La libertad

1. *¿Qué quiere decir Pixie cuando grita: “¡Somos libres!”?*
2. *¿Seríamos libres si las leyes se aplicaran solamente a algunas personas, pero no a todos?*
3. *Si tú fueras la única persona en el mundo, ¿podrías vivir sin reglas?*
4. *¿Es posible que un gran número de personas vivan juntas en el mundo sin reglas?*

Plan de Diálogo: ¿Es todo posible?

1. *¿Es posible que el Sol pudiera cambiarse en Luna?*

Plan de Diálogo: Previendo las consecuencias de lo que hacemos.

- 1) *Si mañana es un día de clases como de costumbre, pero tú le dices a tu amigo que no habrá clases mañana, ¿qué sucedería probablemente?*
- 2) *Si tú y tus amigos dialogan acerca de tus ideas, ¿qué sucedería probablemente?*

Plan de Diálogo: ¿Deberíamos tratar a los demás como nos gustaría que nos trataran a nosotros?

- 1) *¿Te tratan a ti otras personas como tú les tratas a ellas?*
- 2) *¿Tratas a otros como ellos te tratan a ti?*
- 3) *¿Te portas tú como deberías portarte?*

Diálogo sobre la lectura.

1. *¿Qué piensas del señor Mulligan?*
2. *¿Cómo juzgarías a Pixie?*
3. *¿Crees que eran libres por la ausencia de los padres en la casa?*
4. *¿Sólo existen reglas para las personas?*
5. *¿Crees que puede existir una persona como Adam?*

6. *Cuando no conoces algo, ¿eres igual que Adam?*
7. *¿Qué crees que harán los niños en el zoológico?*
8. *¿Has ido a algún paseo educativo? ¿Has respetado todas las reglas? ¿Por qué?*
9. *¿Hay algún vínculo entre regla y seguridad?*
10. *Reflexiona sobre alguna regla que haya en tu casa.*

MARK

8vo. grado

8vo. grado
Mark, Matthew Lipman.

¿De qué crees que se tratará esta lectura?

¿Quién será Mark?

¿Dónde crees que ocurre esta historia?

Capítulo I

Mark, iba corriendo al Instituto. Raramente paseaba si tenía la posibilidad de correr, y raramente corría suavemente: su forma habitual de hacerlo era a toda velocidad. Cuando llegaba al sitio al que iba, fuera el que fuera, se apoyaba en una pared jadeando y respirando por la boca.

—Eres lo suficientemente estúpido como para hacer eso —le decía su hermana gemela.

Mark no solía tomarse la molestia de contestarle. Se limitaba a mirarla con frialdad, y a continuación, cuando se sentía algo descansado se lanzaba otra vez a la carrera. Pasó por delante de los Parkinson; tenían una canasta de baloncesto colgada encima de la puerta del garaje. Dos chicos estaban peleándose justo debajo del aro. Mark los conocía; eran dos chicos de quinto.

—¿Por qué están peleándose?— les gritó, después de haberse parado un momento para tomar aliento.

Los dos chicos empezaron a dar vueltas mirándose uno a otro con mucha atención.

—¿Simplemente por nada? —insistió Mark. Hubiera continuado su camino, pero algo en el rostro del chico más alto, una fugaz expresión de desdicha, le hizo pararse un poco más.

—Me llamó burro estúpido —dijo el chico más alto.

—¿Por qué le llamaste eso? —preguntó Mark al otro chico, recibiendo inmediatamente la respuesta que esperaba.

—Porque lo es —le dijo el chico más bajo, más regordete, sonriendo mientras lo decía.

Se reanudaron los golpes y después de un minuto más o menos los dos combatientes, cansados, se separaron un poco y se dispusieron a luchar otra vez.

—A mí me llaman estúpido continuamente, pero eso no significa nada para mí —dijo Mark dirigiéndose al chico más alto. Al no conseguir nada, decidió intentarlo de otra manera y le dijo al otro con aire inocente, mientras permanecía de pie debajo del aro—, ¿cómo sabes que es un burro estúpido?

—Sólo tengo que mirarle para poder llamárselo —dijo al chico más bajo.

—Yo no soy un burro —dijo el chico más alto—. Si vuelve a decírmelo, le aplastaré la cara.

—No necesitas ser capaz de explicar lo que ves —le dijo el chico más bajo a Mark—. Simplemente puedes saberlo. Me basta con mirarle y saberlo. Actúa igual que actúan los burros estúpidos.

Los chicos empezaron a golpearse otra vez. Mark se encogió de hombros y siguió hacia el Instituto. En la calle, Maple redujo su ritmo hasta quedarse en un ligero trote, giró para subir por el camino asfaltado que llevaba hasta el edificio y abrió la puerta de un empujón. Tendría que haber ido directamente a su armario, pero fue incapaz de pasar de largo sin pararse ante la acalorada discusión que estaban manteniendo Laura y Millie.

—Te lo estoy diciendo, lo he visto en la tele —insistía Laura—. Dicen que es posible que algunos tiburones sean mamíferos.

—¡Vaya tontería! —medio gritó Millie—. ¡No recuerdo haber oído nunca nada tan estúpido! Todo el mundo sabe que los tiburones son peces y que las ballenas son mamíferos. ¡Todo el mundo lo sabe!

—¿A qué viene que hables ahora de las ballenas? —dijo Laura con una evidente expresión de disgusto.

Mark esbozó una sonrisa burlona.

—Sólo porque todas las ballenas son mamíferos —continuó Laura— no puedes decir que sólo las ballenas son mamíferos. Todo el mundo puede decirte que las ballenas y los tiburones se parecen muchísimo.

—¡Seguro! —replicó Millie—. Ambos viven en el agua. ¡Vaya descubrimiento! Y ninguno de los dos tiene pies.

—¡Eh, Laura! —dijo Mark, pensando que sería mejor intervenir—. Lo que quiere decir Millie es que ninguna de esas cosas tiene la menor importancia. Hay parecidos que nos son importantes y diferencias que sí lo son.

—¿Como cuáles? —preguntó Laura.

—¡Vamos! Tú lo sabes igual que yo —replicó Mark—. Las ballenas dan de mamar a sus crías, y los tiburones no. Las ballenas tienen sangre caliente y respiran aire; los tiburones tienen sangre fría y respiran agua. Esas cosas son las que realmente cuentan.

—Mark —contraatacó Laura, con los ojos centelleantes-, ¿quién decide cuáles son las cosas que cuentan? ¿Tú? ¡Tú siempre te crees muy listo!

Se echó el pelo hacia atrás por encima de los hombros, le miró durante un momento y a continuación empezó a alejarse.

—¡Eh! ¡Espera! No te enfades así —iba gritando Millie detrás de Laura, casi corriendo para alcanzarla-. Además, ¿a qué viene tanta prisa? No tienes interés en llegar pronto a la clase de Sociales, ¿verdad?

—¡Ese Mark! ¡Se cree tan desapasionado y frío! Me gustaría ver su cara cuando se entere de lo de Lisa —dijo Laura, no haciendo caso de la pregunta de Millie.

—¡Oh! A mí no me gustaría —murmuró Millie, añadiendo tímidamente-. Y de todas las formas, si quizá algunos tiburones no son peces, ¿quién conocería la diferencia?

II

—¿Has visto a Lisa? —le preguntó Mark a Millie.

Había sonado el timbre y Lisa no estaba en la clase. Millie contestó negativamente moviendo la cabeza. No estaba dispuesta a decirle a Mark que había visto a Lisa y Greg Marston en dirección a la cafetería de Pete.

Como de costumbre, resultó difícil decir en qué momento exacto había empezado la clase. La señora Williams había estado de pie junto a la pizarra hablando con Randy. Después se acercaron Tony y Fran y unos cuantos alumnos más se metieron en la discusión, hasta que bien pronto toda la clase estaba discutiendo. Poco a poco, los que estaban alrededor fueron sentándose en sus puestos, pero sin dejar de hablar. Aunque había diferentes grupos de discusión, todos ellos estaban discutiendo aproximadamente del mismo tema. Randy había empleado la palabra “mundo libre” y Fran quería saber qué países pertenecían al mundo libre y cuáles no.

—No podemos decir en qué consiste el “mundo libre” mientras no sepamos lo que significa “libre” —protestó Harry.

—Bueno, ya que tú no lo sabes, te diré lo que significa —contestó Mickey-. Dondequiera que la gente elabora las leyes por las que se rigen, allí son libres. Evidentemente podrás darte cuenta de que no existe semejante lugar.

—Tú te refieres a la democracia —dijo Laura.

—¿Qué es la democracia? —preguntó la señora Williams, después de que nadie hubiera hecho ningún comentario durante un rato.

—La democracia es el sitio en el que la gente vive según sus propias leyes, leyes hechas por ellos mismos. Por eso la gente en las democracias es libre —dijo Laura, echándose el pelo hacia atrás con un gesto desafiante.

Para un momento; no vayas tan rápido —dijo Mark con cierto aire de sentirse agraviado-. No puedes coger cualquier razón anticuada y decir que esa es la que hay que tener en cuenta. Son muchísimas las diferencias entre las democracias y otros tipos de gobierno. ¿Quién te dice que la que tú has escogido es la única que merece ser tomada en consideración?

—Mark tiene razón, Laura —dijo Tony—. Cuando está hablando de cosas tan complicadas como la democracia y la libertad hay que fijarse en muchas cosas.

—Como si el país tiene o no tiene una Constitución —sugirió Jane.

—Claro —añadió Tim—. ¿Y qué me dices del gobierno representativo?

—Son cosas que hay que tener en cuenta —concedió Laura.

—¡Claro! —dijo Mark, sorprendido al darse cuenta de que Laura y él estaban de acuerdo para variar—. Son cosas a considerar. Pero, ¿en qué medida son importantes? ¿Son decisivas?

—La única cosa lo suficientemente importantes como para ser considerada decisiva es la ley de la mayoría —dijo Hill pausadamente, después de haber mirado a toda la clase.

—¡Eso no es así! —respondió inmediatamente Fran—. ¡Lo decisivo son los derechos de las minorías —miró a Hill durante un momento y después se dirigió hacia la profesora-. Señorita Williams, si existe alguna consideración que siempre debes tener en cuenta, y es tan importante que realmente es decisiva, ¿hay alguna palabra especial para nombrarla?

Era el primer año que la señorita Williams daba clase y algunas veces se ponía en guardia frente a los comentarios de los alumnos,

—¿Una palabra? —preguntó frunciendo el seño-, ¿como cuál?

—¿No existe una palabra que se dice “criterio”? —dijo Suki tras haber levantado la mano con algunas dudas.

—¡Claro! ¡Criterio! —replicó Harry.

—De acuerdo, de acuerdo —dijo Mark con excitación-. Mira, digamos que tenemos dos criterios. Vamos a olvidarnos de los demás por ahora. Tenemos dos criterios aplicables a la democracia: la ley de la mayoría y los derechos de las minorías. ¿Cuál de los dos vamos a aceptar?

—No tienen por qué ser uno u otro; quizá no sean ninguno de los dos —dijo Tony pausadamente.

—También podrían servir a los dos a la vez. Existen cuatro posibilidades —añadió Harry.

—Pero, ¿cómo vamos a elegir entre las cuatro? —insistió Mark.

—Puede ser, señorita Williams —dijo Harry lentamente—, que tengamos un conjunto de criterios y que tengamos que seleccionar algunos? ¿Puede ser que todavía necesitemos otro criterio para poder decidir cuáles seleccionar del primer conjunto?

La señorita Williams se quedó pensando un momento en la pregunta para poder responder a continuación:

—No creo que tengas muchas alternativas. ¿Cómo vas a poder escoger si careces de un criterio que te permita escoger?

—Por tanto, podemos seguir indefinidamente —exclamó Mark, traicionado con su gesto la desilusión que sentía-. Creí que una vez que resolviéramos cuáles eran las consideraciones que debíamos tener en cuenta, dispondríamos de una regla para tomar decisiones. Pero no tiene nada que ver con eso. Es como aquella caja de galletas, era una caja de galletas Quaker Oats, y había un dibujo de un hombre que sostenía una caja de galletas Quaker Oats en su mano, y esa caja tenía un dibujo de un hombre que sostenía una caja de galletas Quaker Oats en su mano, y así indefinidamente.

—Pero no tiene por qué ser así —afirmó Fran—. Quizá en teoría sí lo sea, pero no en la práctica. No hay por qué seguir sin un final. Si tenemos presente en nuestra mente lo que estamos intentando hacer, eso nos ayuda a poner en orden nuestras razones. Luego, cuando tenemos que tomar una decisión,

simplemente nos lanzamos y la tomamos, y lo hacemos con las mejores razones que tenemos.

—Las mejores razones que tenemos... De acuerdo —dijo Harry—. Y esos son nuestros criterios.

Más tarde, cuando los alumnos se dirigían ya hacia la puerta de la clase, Hill le dijo a Laura:

—¿Cuándo crees que Lisa le va a hablar a Mark?

—¿Hablarle a Mark? ¿Por qué debería hacerlo? Quizás cree que puede salir con los dos a la vez.

—¿Quedarse con los dos? No. Tiene que decidirse por uno u otro.

—Y el criterio que empleará será cuál le gusta más, ¿verdad?

—Seguro. Pero te apuesto lo que quieras a que hay algo más que ella tendrá en cuenta. Esos dos chicos tienen un temperamento terriblemente fuerte. Sea el que sea al que rechace, será como un barril de pólvora a punto de estallar. Si Lisa estuviera aquí, la avisaría: ¡Ten cuidado!

-Lo que yo te he dicho —comentó Laura con una ligera sonrisa- Tiene razones muy poderosas para intentar quedarse con los dos.

III

—Me imagino que vamos a un entrenamiento de baloncesto —le dijo Lisa a Mark.

—Claro —le contestó, mirando a Luther y Tony que le esperaban en el pasillo. A sí mismo se dijo: “Sabe que voy siempre al entrenamiento de baloncesto después de las clases. ¿Por qué me pregunta?”

En ningún momento se le pasó por la imaginación que Lisa quería hablarle.

—¿Por qué será que ese juego no me dice nada? —se preguntó Lisa en voz alta, lamentando enseguida lo que había dicho al darse cuenta de que Mark hacía un gesto de disgusto.

—Es un juego muy interesante —dijo Mark débilmente.

—¿Es porque no tienes que pensar mientras juegas? —dijo ella sin pensárselo. Sonó mucho peor de lo que se había imaginado.

—¡No, no es cierto! —contestó Mark poniéndose inmediatamente a la defensiva—. Tienes que pensar mientras estás jugando al baloncesto. En cada movimiento tienes que saber lo que estás haciendo. De hecho eso es lo que hace que sea tan bonito: en el campo, hacer y pensar son una y la misma cosa. ¿De qué otro juego puedes decir eso? Lisa no respondió. Era incapaz de entender la pasión de Mark por el baloncesto y parecía que sus explicaciones intentando hacerle comprender por qué le gustaba sólo empeoraban las cosas.

—Mira —dijo ella—, me están esperando. Nos veremos más tarde, ¿de acuerdo? ¡Tengo tanto trabajo que hacer ...!

—De acuerdo, te veré mañana —dijo Mark, que parecía no estar molesto.

Mark se marchó. Después del entrenamiento estaba pletórico en lugar de cansado y fue corriendo sin parar hasta su casa. Encontró a su hermana, María, sola en el piso, esperándole. Si no hubiera estado pensando todavía en la velocidad a la que había dado la vuelta en la esquina, se hubiera dado cuenta de lo seria que estaba su hermana.

—¡Mark! —exclamó—. Mamá ha venido a casa y se ha vuelto a ir enseguida. Tiene algo que decirte.

—¿De qué se trata?

—El traslado de la Nacional Textil.

—¿Trasladarse? No lo entiendo. ¿Cómo pueden trasladarse?

—Claro que pueden y lo van a hacer, según mamá. Se van al otro extremo del país. Dentro de seis meses.

—¡Pero si tienen ese edificio gigantesco! ¡Y deben tener miles de empleados!

—¿Y qué? Dicen que les sale más barato en cualquier otro sitio.

—Pero nosotros nos quedaremos aquí, ¿verdad? Es decir, mamá no tendrá que irse con ellos. Podría encontrar trabajo aquí, ¿verdad?

—Supongo que no es tan sencillo. Dice que tiene muchos trienios, sea lo que sea eso, y que los perdería si no fuera. Me imagino que una vez que ha ascendido hasta ser más o menos un ejecutivo no quieres retroceder y convertirte en una mecanógrafa.

—¿Pero qué pasa con papá? No puede simplemente dejar sus cosas y marcharse, sin más ni más. ¿Qué pasa con su trabajo?

María movió su cabeza y puso mala cara. Sólo entonces Mark se dio cuenta por primera vez de que había estado llorando..

—Ese es el problema —intentó explicar María-. Parece que existe algún tipo de problema, pero no alcanzo a entenderlo. Quiero decir que en el trabajo, en la biblioteca, nunca hay promociones. Por eso te limitas a permanecer en el mismo puesto, año tras año. Es cierto que él nunca dice nada de eso, pero eso da lo mismo. Por eso piensa que las cosas no podrían ir peor en otro sitio sea el que sea.

—Pero..., pero... —farfulló Mark-, ¡es ridículo! ¡Es una locura! Esta estúpida sociedad: o las cosas están completamente paradas o no paran de moverse. No tiene sentido de ninguna de las dos formas.

Más tarde, cuando llegaron sus padres, confirmaron lo que María ya había contado a Mark. Aquella noche la cena fue una reunión tranquila, casi solemne, por más que el señor Jahorski siguió intentando ver el lado bueno de las cosas.

Por la noche, Mark estuvo dando vueltas en la cama sin poder dormirse. Se había dado cuenta con pesar de que iba a tener que dejar a Lisa.

IV

Fuera lo que fuera lo que Lisa quería discutir con Mark, no tuvo ánimo para sacarlo a relucir después de que le dijera que tendría que irse. Sus pensamientos se agolpaban atropelladamente en la mente y ninguno de ellos le resultaba agradable. Uno le decía: “Este es tu castigo por lo de Grez.” Y otro, todavía más molesto, le decía: “Es una ocasión, chica; aprovéchala. Has estado deseando deshacerte de Mark durante mucho tiempo, pero no querías reconocerlo. Ahora, ¿qué importa?” Todavía otra voz interior le decía: “Es Grez el que no significa nada para ti. Uno de estos días te dejará para salir con cualquier otra, y Mark se marchará y tú te quedarás sin ninguno.” Se preguntaba lo que podría hacer para dejar de pensar.

Pero al siguiente miércoles se descubrió todo el lío. Mark le dijo:

—Iré a recogerte un poco antes el sábado por la tarde. Han cambiado el horario del cine, por lo que pasaré por ti a las siete.

—Pero..., pero...-murmuró Lisa-. Mark, tú no me dijiste nada de que íbamos a ir al cine el sábado. No es lo normal. ¿Cómo pudiste dar por supuesto que iríamos?

Ahora le tocaba a él quedarse sorprendido. Le recordó:

—¿No te acuerdas? Habíamos quedado en ir al estreno de la próxima película de Woody Allen. Incluso lo habíamos comentado. Esta vez le tocaba a Lisa, y casi se sintió enferma. ¿Cómo podía haberlo olvidado? Se dio cuenta de que tenía que solucionarlo de alguna manera.

—Lo siento. No sé cómo, pero lo olvidé. De todas formas no puedo ir contigo.

-¿Qué no puedes? ¿Cómo es eso?

-Simplemente, no puedo.

-¿Pero, por qué?

-¿Por qué tengo que darte razón? ¡Simplemente, no puedo! Estaba de pie tan cerca, como si fuera una torre que la dominaba, que no podía mirarle a la cara, por lo que dirigió la vista hacia abajo, pero no quería mirar hacia abajo, quería mirarle de frente. Se vio obligada a decirle, ante una exigencia que le parecía inaceptable:

-Le prometí a Grez Marston que saldría con él.

-¡Greg Marston! –murmuró-. ¿Esa rata inmunda? –fue lo único que pudo decir a continuación.

Mark estaba realmente aturdido. Lisa asintió con la cabeza, permaneciendo en silencio.

-Pero, ¿por qué?

-Simplemente quiero salir con él; eso es todo.

-¿Porque está en el último curso y tiene un coche los sábados por la noche?

-¡Oh, Mark! –protestó Lisa, mientras se preguntaba si había algo de cierto en la acusación.

-¿Me estás diciendo... -se esforzaba por encontrar las palabras-, me estás diciendo que crees que deberíamos dejarlo?

-¿He dicho yo algo de eso? –le respondió ella de forma cortante-. Todo lo que quiero decir es que no estamos casados ni nada por el estilo. ¿Por qué no

voy a poder salir cuando quiera con otro si me apetece? Sólo porque quiero charlar con algún otro de vez en cuando, ¿van a tener que cambiar las cosas entre nosotros?” Es penoso, se dijo a sí misma. ¡Vaya argumento más tonto!” Miró con gesto sombrío hacia el suelo y un pensamiento cruzó su mente: “Entonces es así como terminan estas cosas.”

-¡Greze Marston! –exclamó Mark con repugnancia.

-¡Ni siquiera le conoces! Me gustaría que le conocieras. Te apuesto algo a que te caería bien.

Aquello era la última gota. Mark tenía la imagen de Greze, sentado al volante de su coche, sonriendo y dirigiéndole una mueca despectiva. Mark estaba tan furioso que le hubiera dado un puñetazo a Greze si éste hubiera aparecido por allí en aquel momento. Pero a Lisa no podía hacerle nada. Furioso, aturdido, desesperado, lo único que podía hacer era alejarse en silencio.

V

El cambio en Mark fue bastante evidente. Al principio, María se había sorprendido ante ciertas incoherencias de su comportamiento; por ejemplo, lo dócil que era en casa y lo crítico que era con todo lo que se refería al colegio. Pero a continuación los cambios habían empezado a ser más dramáticos. Un día aparecía por el colegio con unos pantalones viejos y rotos, despeinado, dando voces y armando un lío. Al día siguiente se presentaba con camisa y corbata (normalmente la más llamativa y extravagante que podía encontrar.) El pelo peinado hacia atrás con algún tipo de gomina y un comportamiento casi absolutamente correcto. Pero no se confiaba a nadie y sus compañeros no podían imaginar lo que pasaba por su cabeza. No soltaba prenda, ni siquiera cuando estaba con sus amigos. Al cabo de un tiempo, sus compañeros se acostumbraron a sus rarezas sabiendo como sabían, los problemas que tenía.

Mark llevaba algo más de un año en el Instituto y en ese tiempo no se habían producido incidentes que le hubieran hecho entrar en conflicto con la dirección del centro. Si era abiertamente crítico algunas veces, también lo eran muchos otros alumnos. Pero según se fue acentuando su no conformismo, a

sus amigos les preocupaba en cierta manera que la dirección no iba a estar dispuesta a pasar por alto sus excentricidades.

En aquel momento, Mark estaba en la biblioteca, mirando con cierta dejadez y sin ningún motivo especial la cabeza de Randy. De pronto la bibliotecaria se puso delante suya, sin dejarle mirar. Mark intentó moverse un poco para seguir mirando, pero era inútil, ella insistió en que quería verlo en su despacho. La siguió despreocupadamente, confiando en que no había nada que tuviera que ver con él.

-Mark -le dijo firmemente-, estos libros prestados están a tu nombre. No entiendo cómo es posible que hayas podido llevarte tantos. En todo caso son préstamos para un solo día y hacer varias semanas que te los llevaste. No has devuelto ninguno, ¿por qué?

Le mostró un montón de tarjetas de préstamo. Él la miró sin decir una palabra, con la boca entreabierta. Los primeros días cuando descubrió que le habían desaparecido de su armario, estuvo bastante preocupado, Pero al pasar el tiempo se preocupó cada vez menos hasta que se borró totalmente de su mente. Todo lo que pudo decir, casi de una forma incoherente, fue:

—Los puse en mi armario.

-Muy bien -dijo la bibliotecaria-. ¿Me los puedes dar ahora?

-Señorita Gratz, ya no están allí -dijo en un tono algo más alto de lo que hubiera querido.

-Si no están allí, ¿dónde están? -contestó ella lentamente, con una voz uniforme y monótona.

-¡No lo sé! -casi gritó-. No puedo encontrarlos.

El tono más elevado de Mark hizo que algunos estudiantes dejaran de leer y les miraran. Para desgracia de Mark, el director, el señor Swing, había estado escuchando toda la conversación en la puerta, esperando para hablar con la bibliotecaria.

-¿Te das cuenta -le dijo el señor Swing con un tono de voz duro- que estás molestando a todo el mundo en esta biblioteca?

Mark le miró casi con fiereza y comenzó a decir en un tono tan alto como el anterior:

-¿Qué pasa...?

-¡Ya está bien! –dijo el director, mirándole fríamente-. Eres Mark Jahorski, ¿verdad?

Mark le miró fijamente. Sus labios se movieron, pero fuera lo que fuera lo que dijo, no se escuchó nada. La señorita Gratz confirmó su identidad con un rápido movimiento de cabeza.

-Mark Jahorski –dijo.

-De acuerdo, Mark, -dijo el señor Swing-, mientras no traigas esos libros no volverás a participar en actividades extraescolares.

-Pero no los tengo y no puedo devolverlos –comenzó a explicar Mark, pero en ese momento otro pensamiento cruzó su mente-.

¡El partido! Mañana por la noche se juega el partido de baloncesto! ¡Me lo perderé!

—casi gritó.

-No si devuelves los libros –respondió el señor Swing, indicando a la señorita Gratz que le siguiera a su despacho.

Mark, que parecía desconcertado, salió corriendo de la biblioteca, dejando sus libros y su cuaderno en la mesa en la que había estado sentado con Laura y Jill. Las chicas habían escuchado todo lo que había ocurrido.

-No creo que la señorita Gratz pretendiera que pasara lo que ha pasado - murmuró Jill.

-Desde luego que no –contestó de forma cortante Laura-. Pero el “amable” Swing siempre está a tu disposición: pórtate bien o lárgate.

-¡Pobre Mark! ¡Se le están poniendo las cosas muy difíciles!

-Ya lo sé –añadió Laura-. Espero que sepa aguantar el tipo hasta que todo se vaya arreglando.

-¿Qué quieres decir?

-Que espero que no vaya a hacer ninguna tontería que la perjudique.

VI

Eran las diez y cuarto de la noche. Al otro lado del campo, en el gimnasio, el partido estaba en el cuarto y último tiempo. Los dos policías, sentados en su coche frente al Instituto, apenas podía escuchar otra cosa que el griterío de la multitud que venía del otro lado del campo. Se bajaron del coche y empezaron a subir al edificio. Como el vigilante nocturno había sido suprimido por razones presupuestarias, le correspondía al policía, en sus rondas habituales, el garantizar la seguridad necesaria para el edificio durante la noche.

Les bastó con dirigir sus linternas hacia la puerta de delante para darse cuenta de que algo no estaba bien: el cristal había sido roto desde fuera. Cuando entraron en el edificio vieron que todas las fotografías de los delegados de Educación desde 1932, que colgaban en sus marcos de las paredes, habían sido estrelladas contra el suelo.

—Hay gente que roba, pero no destroza; y hay gente que destroza, pero no roba —dijo uno de los policías.

Al ir recorriendo rápidamente el edificio, clase tras clase vieron las sillas y las mesas tiradas por el suelo, las pizarras pintadas, amenazas escritas en las paredes y ventanas rotas. Entonces escucharon un ruido que venía de la parte de atrás, como si alguien estuviera bajando a toda velocidad por las escaleras desde el segundo piso.

Dos pasillos llevaba a la parte de atrás, por lo que los policías se separaron. Poco después, cuando se encontraron en la parte de atrás del Instituto, lograron ver a alguien que salía corriendo hacia el patio trasero. Pero el patio estaba cerrado: los garajes y una pared de cemento bastante alta junto con el ala de los laboratorios del Instituto hacían del patio una trampa para el fugitivo. Las linternas le iluminaron con total precisión. Estaba agachado en una esquina. Uno de los policías le dijo con tranquilidad:

-¿Cómo te llamas?

-Mark Jahorski —respondió sin más palabras, y se dejó llevar al coche de la policía, intentando todavía taparse la cara con los brazos.

Valores:

- *El respeto*
- *La convivencia pacífica*
- *La justicia*
- *La democracia*
- *La tolerancia*
- *Idea a tomar en cuenta: La rebeldía de los adolescentes*

Antivalores:

- *La violencia*
- *La rebeldía extrema*
- *El vandalismo*
- *El odio*
- *Los celos*
- *La venganza*

Ideas principales:

- *La mediación*
- *Las razones*
- *Todos y solo*
- *Parecidos y diferencias*
- *Los criterios como consideraciones decisivas*
- *¿En qué consiste ser libre?*
- *¿Qué es una democracia?*
- *Teoría y práctica*
- *Tomar decisiones*
- *Hacer como pensar*
- *La influencia del trabajo en la vida familiar*
- *Salir en serio con alguien*
- *Celos*
- *Resolución de conflicto*
- *La comprensión*
- *La adolescencia como etapa difícil*
- *Los sentimientos*

Plan de discusión: Salir juntos

1. *Es verdad que algunas personas son demasiado jóvenes para salir juntas y otras demasiado viejas?*
2. *Cuando dos personas salen, ¿significa que están enamoradas?*
3. *Algunas veces quienes salen con otros dicen que están compartiendo “experiencias”. ¿Qué significa eso?*
4. *¿Debe la gente comprometerse tan joven?*

Plan de discusión: Celos

1. *¿Cuál es la diferencia entre los celos y el odio?*
2. *¿Y entre los celos y la envidia?*
3. *¿Cuáles son las consecuencias de los celos?*
4. *¿Y del odio?*
5. *¿Debemos dejarnos dominar por esos impulsos?*
6. *¿Y la venganza?*

Plan de discusión: Mark

1. *¿Cómo juzgarás la actitud de Mark frente a Lisa?*
2. *¿Crees que es comprensible su cambio de actitud frente a sus compañeros?*
¿Por qué?
3. *Haz una lista de los factores que crees han afectado a Mark.*
4. *¿Crees que Mark actuó correctamente en la biblioteca? ¿Por qué?*
5. *¿Crees que los actos de vandalismo los cometió Mark? ¿Por qué?*
6. *¿Qué le ocurrirá ahora?*

Sobre Lisa

1. *¿Crees que actuó bien?*
2. *¿Crees que su decisión afectó a Mark? ¿En qué sentido?*
3. *Pero... Lisa tenía derecho de elegir. ¿a veces nuestras decisiones pueden ser dolorosas para alguien?*
4. *¿Crees que se justifica la actitud de Mark frente a la decisión de Lisa?*
5. *¿Cómo calificarías la actitud de Mark?*
6. *¿Crees que está relacionada la conducta de Mark por la actitud de Lisa?*

Plan de Discusión: ¿Cómo establecemos prioridades?

Plan de Discusión: Teoría y práctica y sus interrelaciones

1. *Antes de que puedas jugar a un juego nuevo y desconocido tienes que estudiar y aprender sus reglas. ¿Eso significa que, en este caso, la teoría debe preceder a la práctica?*
2. *¿Es verdad que una persona debe saber algo de teoría de la música para ser capaz de leer música?*
3. *¿Debería un médico que prescribe o realiza una operación entender la teoría sobre cuya base ha actuado?*

Estos son casos hipotéticos, vamos a analizarlos.

Plan de discusión: Tomar decisiones

1. *Isabel duda sobre si dejar o no la escuela y buscar un trabajo en la fábrica local. ¿Qué tipo de cosas tendrá en cuenta para tomar su decisión?*
2. *Los padres de Guillermo le han dicho que no puede ver la televisión hasta que no haya acabado sus tareas en casa. Por esa razón, Guillermo está pensando marcharse de la casa. ¿Qué tipo de cosas debería tener en cuenta?*
3. *Un tío rico de Ricardo le ha regalado por su 16º cumpleaños un rifle de caza, pero Ricardo es un firme defensor de los animales. Tiene que decidir qué le dirá a su tío. ¿Qué tendría que considerar?*

Ejercicio: El impacto del trabajo en la vida familiar

1. *Daniel dice: “Quiero un trabajo para que mis hijos me admiren y respeten.” ¿Cómo lo conseguiría más fácilmente?:*
 - a) *Si escoge un trabajo ilícito que le haga rico*
 - b) *Si escoge un trabajo honesto que le deje empobrecido*
 - c) *Si escoge un trabajo mal pagado*
 - d) *En ningún caso de los anteriores*
 - e) *Con cualquiera de ellos*

Leamos con atención lo que nos dice Rousseau en su Contrato Social.

Comentario de texto: La voluntad general

“De todo lo anterior se sigue que la voluntad general es siempre recta y tiene siempre a la utilidad general: pero no se sigue de eso que las deliberaciones del pueblo posean siempre la misma rectitud. Siempre se quiere

el bien, pero no siempre lo vemos: jamás se puede corromper al pueblo, pero se le puede equivocar, y sólo entonces parece querer lo que está mal.

Con frecuencia hay una clara diferencia entre la voluntad de todos y la voluntad general: ésta sólo mira al interés común; aquélla mira el interés particular y no pasa de ser una suma de voluntades particulares. Pero quitad de esas mismas voluntades lo que tiene de más y de menos que hace que se destruyan entre sí: nos queda como resultado de las diferencias la voluntad general.

Si, cuando el pueblo suficientemente informado delibera, los ciudadanos no tuvieron ninguna comunicación entre ellos, del gran número de las pequeñas diferencias resultaría la voluntad general y de la deliberación sería siempre buena. Pero cuando se forman intrigas, asociaciones parciales a costa de la grande la voluntad de cada una de esas asociaciones se convierte en general en relación a sus miembros, y en particular en relación al Estado: solamente tantos como asociaciones”. Las diferencias pasan a ser menos numerosas y ofrecen un resultado menos general. En fin, cuando una de esas asociaciones es tan grande que supera a todas las demás, ya no tenéis como resultado la suma de las pequeñas diferencias, sino una única diferencia; entonces ya no se da una voluntad general, y la opinión que predomina no es más que una opinión particular.

Por tanto tiene importancia, para alcanzar bien la formulación de la voluntad general, que no existan sociedades particulares en el Estado y que cada ciudadano opine sólo por sí mismo.”

Jean – Jacques Rousseau, Du contrat social

Liv. II, cap. III

1. *¿Cuáles son las condiciones, según Rousseau, para que pueda hablarse de una voluntad general?*

2. *¿Cuáles serían las diferencias entre la voluntad general y la voluntad de todos?*
3. *¿Por qué crees que puede ser importante en una sociedad que se dé la voluntad general?*
4. *¿Cómo crees que se podría conseguir un “pueblo suficientemente informado” y que “cada ciudadano opine sólo por sí mismo”?*

Ejercicio de aplicación: Todos y sólo.

1. *¿Se encuentran nuestros derechos sólo en la Constitución y en ningún otro sitio?*
2. *¿Se encuentran todos nuestros derechos en la Constitución?*
3. *Comenten sobre la reciente reforma constitucional en la Rep. Dom.*

Investigación Social: Parecidos y diferencias

1. *¿Cuántas formas diferentes de sistemas políticos puedes citar?*
2. *¿Cuántas formas diferentes de sistemas económicos puedes citar?*
3. *¿Cuáles son las diferencias fundamentales entre el capitalismo y el socialismo?*
4. *¿Cuáles son los parecidos fundamentales entre el capitalismo y el socialismo?*
5. *¿Cuáles son las diferencias fundamentales entre la democracia y la dictadura?*

6. *Cuáles son los parecidos fundamentales, si los hay, entre la democracia y la dictadura?*

Ejercicio: Grupos minoritarios en la sociedad

1. *Da tres razones por las que un grupo minoritario querría resaltar sus diferencias frente a la cultura dominante.*

Ejercicio: Gobiernos de los Estados

1. *Investigación histórica*
2. *¿Desde cuándo existe como tal Estado independiente y desde cuándo existe exactamente como está ahora?*
3. *¿Qué clase de gobierno tiene: monarquía, república, etc.?*

¿Qué es la libertad?

¿Qué es una democracia?

** Traer varios ejemplos a la clase sobre la reforma constitucional de la Rep. Dom.*

Plan de Discusión: Cuándo se debe intentar mediar en un conflicto.

Confucio y los niños

Confucio estaba realizando un viaje hacia el este y se encontró dos niños que estaban discutiendo. Les preguntó por qué estaban discutiendo y uno de los niños dijo: “Yo digo que el Sol está más cerca de nosotros por la mañana temprano y más lejos al mediodía , y él dice que el Sol está más lejos de nosotros por la mañana temprano y más cerca de nosotros al mediodía.” El otro niño dijo: Cuando el Sol comienza a aparecer es grande como una gran

rueda, y cuando llega el mediodía es pequeño como un plato de comer. Por lo tanto, estará más lejos cuando parece más pequeño y más cerca cuando parece más grande.” El primer niño respondió: “Cuando el Sol sale, el aire está muy frío, y al mediodía es caliente como la sopa caliente. Por lo tanto, debe estar más cerca cuando hace calor y lejos cuando hace frío.” Confucio no pudo decir cuál de los dos niños tenía razón, y ellos se rieron de él diciendo: “¿Quién dijo que tú eras muy inteligente?”

- 1. ¿Están utilizando esos niños un buen razonamiento?*
- 2. ¿Por qué crees que Confucio no fue capaz de decidir quién tenía razón?*
- 3. Para ti, ¿cuál de los dos niños tiene la razón?*

Ejercicio: *¿Cuándo es apropiado pedir razones?*

- 1. Decido pedir una comida vegetariana en el comedor del colegio. ¿Es apropiado que la persona que atiende detrás del mostrador me pida las razones de lo que hago?*
- 2. Enrique fue elegido delegado de curso. Elena pide que todo el mundo en la clase explique por qué le votó. ¿Es adecuada esa petición de Elena?*
- 3. María no quiere volver a ver a Toño otra vez. ¿Es apropiado que Toño le pregunte por qué?*

Pedir razones y pedir explicaciones:

¿Es la diferencia entre razones y explicaciones, que damos razones para justificar nuestras creencias y damos explicaciones cuando queremos mostrar cómo se produjo algo?

8vo. grado

Investigación social, Manual para acompañar a MARK.

Idea principal No. 1: Hacer de mediador en una pelea

Los chicos normalmente distinguen entre quién físicamente empieza una pelea y quién la provoca. Los dos antagonistas discuten sin llegar a un acuerdo sobre cuál de los es el responsable del conflicto. El mediador se da cuenta de que el problema no puede ser resuelto satisfactoriamente en ningún caso, pues incluso la persona que golpeó primero afirmará que fue provocada por el otro.

El mediador se da cuenta de que en semejantes situaciones no sirve para nada preguntar a los contendientes quién empezó la pelea. Puede ser más útil preguntar por qué combaten. No obstante, tampoco este procedimiento funciona siempre. Mark lo intenta sin resultado.

Pregunte a los alumnos si un chico debe mediar entre dos chicos que se están pegando. ¿Deben mediar los chicos mayores en las peleas de los chicos más pequeños? ¿Se puede mediar cuando los dos son de tu misma edad? ¿Y si fueran mayores?

Quizá el valor de la mediación no debe ser rechazado porque fracase en una ocasión. Más interesante es que los chicos y chicas reconozcan que existen otras alternativas y que pelearse debe ser el último recurso cuando se trata de resolver un problema. Uno de los mejores servicios que puede prestar un mediador es conseguir que los contendientes se den cuenta de que pelearse es siempre mucho más perjudicial que una discusión violenta.

Plan de Discusión: Pelearse

¿Hay personas en tu instituto que se pelean a veces sin ninguna razón?

¿Es posible que existan luchas por una buena causa?

¿Hay veces en las que existen buenas razones para intervenir en una pelea para intentar detenerla?

¿Existen formas de evitar una pelea?

Ejercicio: Mediar en una lucha o disputa

1. Si estallara una guerra entre dos pequeños países, ¿debería intervenir la Comunidad Europea o Estados Unidos e intentar mediar?
2. Si estalla una guerra entre dos países grandes, ¿debería intentar mediar la Comunidad Europea y Estados Unidos?
3. ¿Se justifican esas intervenciones?
4. ¿Qué opinas de la guerra de Afganistán?
5. ¿Qué opinas de la guerra de Irak?
6. ¿Deberían ser responsabilidad de las Naciones Unidas todos los esfuerzos para mediar entre países en conflicto?
7. ¿Debería ser responsabilidad del Tribunal Internacional de la Haya el hacerse cargo de todos los esfuerzos para resolver los conflictos?

Análisis de una situación conflictiva: Unos japoneses matan 100 delfines.

Tokio. Pescadores japoneses, ignorando las peticiones de las asociaciones ecologistas internacionales, mataron ayer otros 100 delfines, utilizando posteriormente sus esqueletos para hacer piensos y fertilizantes.

Los pescadores describieron a los delfines como “bandidos del mar” y afirmaron que los mataban porque era el único sistema para impedir que se comieran el pescado del que depende su trabajo y su subsistencia.

Kisoshi Obata, director ejecutivo de los pescadores de la isla de Iki, donde se produjo el incidente, afirmó: “Necesitamos mantener nuestro medio de vida y pescar es lo único que podemos hacer aquí.”

1. ¿Qué razones dan los pescadores para matar los delfines?
2. ¿Qué razones crees que pueden dar los ecologistas para oponerse a la muerte de los delfines?

3. *¿Existen otros grupos además de los ecologistas y los pescadores (¿contribuyentes?, ¿consumidores?, ¿niños?) cuya voz merezca ser escuchada en este conflicto?*
4. *¿Cuáles son las consecuencias que se producirán si se atiende completamente la posición de los pescadores?*
5. *¿Cuáles son las consecuencias que se producirán si se atiende completamente la posición de los ecologistas?*
6. *¿Crees que es posible llegar a un compromiso?*
7. *¿Crees que es posible una solución que deje satisfechas a ambas partes?*
8. *¿Cuáles crees tú que son las motivaciones principales de los pescadores: falta de sensibilidad, hambre, lucro?*

EVALUACIÓN:

La evaluación permite apreciar si los objetivos fueron logrados. Esta debe tener tres fases:

- *Observación*
- *Selección*
- *Distinción de causa y efecto*

Los instrumentos de evaluación deben ser la observación de los diálogos a través de la participación de alumnos (as). Los trabajos prácticos realizados en el aula son otro elemento. Las actitudes son un factor que revelan los niveles de apropiación que desarrollan los (as) niños (as) en cuanto a la ética.

La evaluación debe ser un momento de reflexión colectiva donde se pase de la autoevaluación a la co – evaluación. El (la) docente debe auto –evaluarse y ser evaluado por los (as) niños (as) en un ambiente democrático, de apertura

y de libertad. Es importante puntualizar que este proceso siempre debe iniciarse por las fortalezas y luego señalar las debilidades con una actitud pro-activa y de ayuda a la superación personal y colectiva. Jamás debe incurrir en ofensas personales y cuidar usar un lenguaje que invite a la tolerancia y a la armonía, donde las ideas encontradas sean defendidas dentro del marco del respeto a la dignidad de lo (as) niños y niñas.



FILOSOFÍA PARA NIÑOS

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Joseline Peña Escoto – Candidata a Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid.

María Amalia León – Candidata a Doctora en Filosofía por La Universidad Complutense de Madrid.

Ponencia presentada en la Jornada Mundial de Filosofía y el Noveno Encuentro sobre las Nuevas Prácticas Filosóficas.
UNESCO 18-19 de noviembre 2009, París, Francia.
Universidad Montpellier
Universidad de París

PROGRAMA FILOSOFÍA PARA NIÑOS
UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA EN LA REPÚBLICA
DOMINICANA

Joseline Estela Peña Escoto. M.A.

- Docente y autora de textos educativos y literatura infantil y juvenil.
- Coordinadora del Programa Filosofía para Niños (FpN) de la Comunidad Educativa Lux Mundi.
- Profesora de la Escuela de Letras y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).
- Candidata a Doctora (PhD) en Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.

Correos electrónicos:

joselinepena@luxmundi.edu.do

jpenalopez@yahoo.com

María Amalia León Cabral. M.A.

- Maestra y narradora.
- Graduada en Ciencias de la Educación, Mención Letras y Filosofía, Suma Cum Laude, con especialización en Supervisión y Administración Escolar.
- Doctora (PhD) en Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.
- Directora Académica de la Comunidad Educativa Lux Mundi.
- Directora de la Fundación Eduardo León Jimenes.

Correos electrónicos:

marialeon@luxmundi.edu.do

lalicen31@gmail.com

COMUNIDAD EDUCATIVA LUX MUNDI

*Ponencia presentada por la doctoranda Joseline Peña Escoto y la doctora María Amalia León
En la Jornada Mundial de Filosofía y el Noveno Encuentro Sobre Nuevas Prácticas Filosóficas
UNESCO 18-19 de Noviembre, París Francia, Universidad de Montpellier, Universidad de París*

FILOSOFÍA PARA NIÑOS: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA.⁵

Justificación

La República Dominicana es un país en vía de desarrollo, con importantes problemas económicos el contexto de la actual crisis mundial, la educación, como parte de nuestro sistema adolece de todos estos males.

En las últimas décadas hemos hecho esfuerzos por superar esa escuela transmisora de conocimientos, por la escuela generadora de procesos de pensamiento crítico. Sin embargo, éstos no han sido suficientes y los últimos estudios nos sitúan en niveles muy bajos, por lo que debemos revisar todo el proceso pedagógico.

Nuestro interés como centro piloto de prácticas filosóficas en la escuela básica, consiste en poder replicar nuestra experiencia a favor de la educación pública, de forma paulatina inicialmente, hasta cubrir la comunidad nacional.

El inicio del Programa de Filosofía para Niños en nuestra Comunidad Educativa Lux Mundi se inicia en el 2004. La metodología que hemos empleado está centrada en los siguientes aspectos: independencia de pensamiento de los (as) niños (as); respeto a sus opiniones; escucha atenta de lo que plantea cada miembro de la Comunidad de Investigación; empleo del método socrático, en la línea de la problematización de las situaciones planteadas.

Nuestros objetivos:

- *Potenciar la capacidad de razonamiento, el pensamiento crítico y la metacognición de niños y niñas.*
- *Estimular su creatividad y suscitar su amor por la lectura, la investigación y la ciencia.*
- *Incentivar su desarrollo holístico, constituyéndose en un (a) ciudadano (a) sensible y responsable frente a su contexto.*

Partimos de estos supuestos teóricos básicos:

- *Pensamiento crítico como base para la escuela de la libertad.*
- *El aula como Comunidad de Investigación en el manejo de las discusiones filosóficas respetando la integridad de la disciplina.*

⁵ La escuela Primaria o Básica en la República Dominicana comprende desde 1er. a 8vo. grados.

Metodología:

- *La Comunidad de Investigación tendrá como marco referencial el diálogo como elemento básico.*
- *Tendrá como norte una propuesta participativa, precisa, concreta, flexible y abierta donde la creatividad sea bien recibida.*
- *La reflexión y la libertad de expresión como objetivo básico.*
- *La razonabilidad como meta.*
- *La lectura como posibilitadora de la interrogación y la curiosidad, que conduzcan al conocimiento y al aprecio por la ciencia.*
- *Desarrollar una actitud de autocorrección, autonomía de pensamiento y autoestima, siempre enmarcado en un ambiente de respeto solidario hacia los demás.*
- *Posibilidad de disenso.*

La metodología empleada está centrada en:

- *Pensamiento crítico.*
- *Respeto de sus opiniones.*
- *Independencia de pensamiento de los (as) niños (as).*
- *Escucha atenta de lo que plante cada miembro de la Comunidad de la Investigación.*
- *Empleo del método socrático, en la línea de la problematización de las situaciones planteadas.*

Descripción metodológica:

Las lecturas se componen de textos filosóficos, incluyendo la literatura de autores dominicanos, reforzando nuestra identidad.

Estos elementos se redimensionan, ampliando su efectividad al ámbito de la experiencia teatral con tres ejes conductores:

- *La explicación científica.*
- *La interpretación simbólica.*
- *La investigación filosófica de las obras.*

En cuanto al plano académico, trabajamos las destrezas de pensamiento, logrando un efecto multiplicador en las demás asignaturas. Nuestro proyecto de lectura se compone de textos filosóficos, incluyendo la literatura de autores (as) dominicanos (as). Estos elementos lo ha redimensionado, preservando su esencia y ampliando su efectividad al ámbito de la experiencia teatral, con tres ejes conductores: la explicación científica, la interpretación simbólica y la investigación filosófica de las obras.

Hemos incorporado el método de los dilemas morales y venimos estudiando el modelo AGSAS (7mo. y 8vo. grados) y “Pienso en Arte”. Este es un programa que surge a través del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, el cual tiene puntos coincidentes con FpN en lo que se refiere al carácter reflexivo de su planteamiento teórico. A través del arte pictórico podemos desarrollar un diálogo donde los (as) niños

(as) sitúen a la obra en tiempo - espacio, su contexto histórico y social, los mensajes objetivos y subjetivos de la misma, con la posibilidad de crear hipótesis con absoluta libertad, fomentar la creatividad y el respeto al disenso. Crea además en los chicos un aprecio y sensibilización no sólo por el arte clásico, sino por el contemporáneo.

De esta manera se permite establecer una conexión así entre lo pictórico y lo literario.

A través de estos años hemos leído sobre las luces y sombras de FpN; puntos de vista críticos como el de Walter Kohan. Estos plantean asuntos certeros y atendibles. Creemos que el programa no es una fórmula mágica para solucionar los males de nuestra educación, pero sí constituye un paso de avance, ante el destierro total que ha sufrido la filosofía de nuestro sistema educativo. Hemos cuidado el carácter científico de su aplicación y revisado nuestro trabajo con evaluaciones permanentes. Estamos constantemente pendientes del ensayo error y sobre todo abiertos a las críticas y sugerencias de nuestros colegas maestros. La incorporación del punto de vista francés a nuestro proyecto ha fortalecido y ampliado nuestra visión. Una mirada a estas Nuevas Prácticas Filosóficas nos llena de curiosidad y asombro, por eso estamos aquí.

Resultados observados:

Queremos enfatizar que tras la implementación de estos programas, nuestros niños y niñas manifiestan una actitud más reflexiva y crítica: argumentan y proponen ideas de manera independiente, sus proposiciones hipotéticas son más creativas, muestran mayor apertura al diálogo y tolerancia frente al disenso. Asumen un rol propositivo frente a planteamientos alternativos para la resolución de conflictos. Por último, muestra un entusiasmo espontáneo para recibir la clase.

Aspecto práctico de nuestro trabajo

A continuación presentamos una breve reseña de cómo se desarrolla la dinámica escolar del Programa Filosofía para Niños.

1er grado Básica (5 – 6 años)

Textos:

- Hospital de muñecas de Ann M. Sharp (estadounidense)
- La muñeca de María Amalia León (dominicana)
- Nuestro personaje acompañante durante el año: María Moñito, un personaje representativo de la dominicanidad.

A través de este texto de Ann M. Sharp la Comunidad de Investigación aborda temas tan importantes como: realidad, bondad, belleza y verdad.

En un encuentro semanal podemos hacer clases donde los niños y niñas aprendan a escuchar con atención, esperar su turno y respetar las ideas de sus compañeros (as), de tal manera que comprendan y fortalezcan su conocimiento de quiénes son y el mundo que les rodea. Se enriquece todo este planteamiento por medio de otros cuentos e historias, estableciendo una relación con el tema, pero a la vez identificando y contextualizando lo que es real y lo fantástico.

Trabajamos con esta historia:

- El conocimiento de sí mismo.
- El conocimiento del mundo que los rodea.
- Lo que hemos aportado con nuestra experiencia.
- Identidad nacional.
- Rechazo al racismo, a la no discriminación, ni por color de piel, religión, o ideas políticas.

Las intervenciones y discusiones discurren sobre las diferencias que existen entre los (las) muñecas y muñecos. A manera de ejemplo:

- En una de las sesiones los (as) niños y niñas han traído a la clase sus muñecas y muñecos, presentándolos y compartiendo sus experiencias. En todo momento se trae la muñeca negra dominicana María Moñito, como una forma de trabajar el sincretismo cultural, la dominicanidad y la aceptación de nuestros orígenes.



2do. grado Básica (6 – 7 años)

Textos:

- Elfie de Matthew Lipman. (estadounidense)
- Margarita y la nube, de León David (dominicano)
- Virtuoso de Lucía Amelia Cabral (dominicana)
- Érase una vez un país tropical de Tomás Castro Burdiez (dominicano)

El tema central de Elfie es el descubrimiento de la experiencia. Es una niña vergonzosa que no habla en público. Sin embargo, está atenta a todo lo que ocurre en el mundo circundante. A partir de un concurso escolar de razonamiento se descubren las diferencias entre apariencia y realidad, uno y muchos, parte y todo, similitud y diferencia, permanencia y cambio, cambio y crecimiento. Elfie simboliza a ese niño-niña pensante de poco hablar.

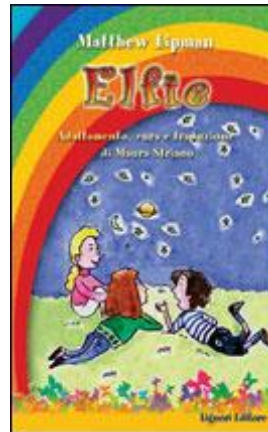
Por medio de Elfie y los otros cuentos, cuidadosamente escogidos, se producen las discusiones y logramos valorar la expresión oral y argumental de los (as) pequeños (as). Al emplear este método proactivo en un ambiente de respeto y cooperación esto nos permita cuidar el rigor filosófico. Con obras de autores dominicanos(as) nos acercamos a nuestra realidad cultural, a nuestra idiosincrasia, a nuestras tradiciones y costumbres.

Se trabaja con estos libros:

- La timidez
- La autoestima
- El respeto a los demás
- El orden parlamentario

Otros recursos utilizados:

- Películas
- Videos
- Dramatización



3er. grado de Básica (7 – 8 años)

Textos:

- Kio y Gus de Matthew Lipman
- El ruiseñor y otros cuentos de Hans Christian Andersen.

La lectura de Kio y Gus nos permite clarificar con nuestros pequeños:

- Su percepción del mundo.
- El asombro y la perplejidad ante éste.
- El respeto por el medio ambiente.

Esta historia tiene como tema la amistad entre Kio y Gus, una niña no vidente. A través de este relato podemos comparar cómo dos niños pueden experimentar alegría ante el descubrimiento de la naturaleza, uno con sus propios ojos y la otra a través de sus otros sentidos.

Particularmente hemos hecho hincapié en dos aspectos fundamentales:

- Respeto y solidaridad frente a los problemas de discapacidad de cualquier orden: físico, motriz, cognitivo, etc.
- Amor por la naturaleza. En la historia se hace referencia a las ballenas. Recreamos este hecho y establecemos la conexión con las ballenas jorobadas que cada año viajan del Polo Norte hasta nuestras cálidas costas, a la Bahía de Samaná, específicamente. Por medio de filmicas, fotos y otros recursos podemos vivir nuestra propia experiencia en ese sentido. Evocar la emoción de Kio y Gus frente a la belleza imponente de estos grandes mamíferos.
- El ruiseñor de Hans Christian Andersen es un clásico universal que los niños y niñas disfrutan como cercano y por medio de éste les aproximamos al conocimiento y respeto de nuestras aves endémicas.

Recurso:

- Canción: Las ballenas jorobadas.
Letra: Joseline Peña Escoto
Música: Ángela Reyes
Voces: Coro Lux Mundi
- Dramatización. Grupo de teatro Lux Mundi



4to. grado (8 – 9 años)

Textos:

- Pixie de Matthew Lipman (estadounidense)
- La bella y la bestia versión de Marie Leprieux Beaumont
- Estás despedida, Rachel Flynn
- Cuentos de enredos y travesuras, Selección de Cuentos Latinoamericanos.

Pixie es una niña – pregunta. Su curiosidad no tiene límite, y va de una interrogación a otra, teniendo como centro la reflexión filosófica, el pensamiento crítico, la independencia de pensamiento y la solidaridad. Estas son cuestiones puntuales en esta novela, además, de la búsqueda del sentido. Nos encontramos en la misma, con ambigüedades, relaciones, similitudes, analogías, reglas, razones, misterios y mitos.

Partiendo del contexto, traemos ante los (as) niños (as), cuentos, música u otros recursos cuidadosamente escogidos por el (la) maestra (o) para reforzar esta novela. La lectura de “La bella y la bestia”, “Estás despedida” y “Cuentos y enredos”, Selección de América Latina nos permite una mirada diferente, donde la Comunidad de Investigación se enfrenta a través de los clásicos universales y contemporáneos, a ámbitos heterogéneos.

Actividades que se realizan:

- Visita al Zoológico Nacional en Santo Domingo.
- Proyección de películas con animales mitológicos: dragones, unicornios.
- Talleres para escribir cuentos breves con animales inventados por los (as) niños (as).



5to. grado (9- 10 años)

Textos:

- Nous de Matthew Lipman.
- Fábulas de Esopo

Nous es una inteligente jirafa que ha aprendido a hablar. Huye del zoológico ayudada por Pixie, su padre y sus amigos. Nous, la jirafa asiste a una clase de ética y es ahí donde resuelve su dilema. Esta novela nos lleva al ámbito de la educación moral y ayuda a los pequeños a tomar decisiones de manera razonable.

En esta se plantean dos metodologías distintas de educación moral, una profesora que impone las reglas sin discutirlos y otra que cree que los problemas éticos deben conocerse y aceptarse a través de la discusión filosófica. Además, esto les permite comprender que los valores éticos – morales deben partir de un convencimiento personal, no sólo por el cumplimiento con reglas convencionales.

Los aspectos que deben tenerse en cuenta para tomar una decisión:

- Emociones
- Virtudes y vicios
- Carácter
- Intenciones
- Razonamiento
- Imaginación
- Alternativas
- Consecuencias
- Juicio
- Ideales
- Valores



Hemos incluido algunas fábulas de Esopo donde se presenta problemas morales: “Los dos amigos y el oso”, “La gallina de los huevos de oro”, “La tortuga y el águila”, entre otras. ¿Y por qué fábulas? Porque al igual que en Nous, los animales hablan, se personifican, se humanizan. El problema del dilema es llevado con cierto humor, donde afloran sentimientos de solidaridad, generosidad y empatía.

Otro tema que se trabaja es el cuidado por la fauna, el estímulo y la sensibilización de los (as) niños (as) hacia la preservación del medio ambiente, a través de películas, documentales, videos, entre otros.

Hemos hecho contacto con miembros de la **Sociedad Protectora de Animales**, con el fin de que impartan charlas con fines educativos y de sensibilización frente a la vida de los animales.

La música es un elemento importante en nuestra cultura y los (as) niños y niñas disfrutan la canción: El dilema de Nous, que ha sido escrita y musicalizada en nuestra escuela.

Recurso:

Canción: El dilema de Nous

Letra: Joseline Peña Escoto

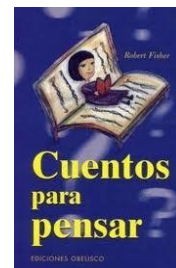
Música: Ángela Reyes.

Vocalista: Richard Quezada.

6to. grado de Básica (10 - 11 años)

Textos:

- Cuentos para pensar de Fisher.
- Antología: Relatos y Leyendas Dominicanas.
- Los zapaticos de rosa de José Martí.
- Es la tierra más hermosa que ojos jamás hayan visto de María Teresa Ruíz de Catrain.



En estos cuentos y relatos entramos a un ámbito literario, mas un terreno fértil para las discusiones filosóficas. Mediante una batería de preguntas eficazmente elaboradas van surgiendo esos temas que son propios de la Comunidad de Investigación. Fisher trabaja con cuentos tradicionales de la literatura mundial, logrando crear a través de sus preguntas situaciones que mueven a profundas reflexiones. En medio de dilemas, contradicciones, los (as) niños (as) deben llevar su comprensión a niveles de complejidad.

Igual hacemos con cuentos clásicos y contemporáneos de nuestra literatura dominicana y antillana. A través de éstos, podemos hacer comparaciones, similitudes y establecer la evolución que ha experimentado la República Dominicana en los últimos siglos, aprovechando este contexto para reflexionar sobre los problemas que la afectan.

Resaltamos el uso del cuento, “Es la tierra más hermosa que ojos jamás hayan visto” Como una forma de despertar el amor por la historia de nuestros ancestros y la valoración de la fauna dominicana y los animales en peligro de extinción.

Estableciendo una conexión interdisciplinaria entre literatura y pintura:

“Los zapaticos de rosa” de José Martí (cubano).

“Dos niños en la costa” de Mary Cassat (estadounidense).

Realizar esta clase utilizando el pensamiento filosófico y la Metodología *Pienso en Arte* fue una aventura colmada de ideas profundas y reflexivas al comenzar con la obra pictórica “Dos niños en la costa” de Mary Cassat, los (as) niños (as) se colocaron de forma natural en el contexto de ambas obras, logrando ver más allá de lo superficial y estableciendo un diálogo con las mismas, más allá del lenguaje. Como dijo una alumna: “Una imagen y un texto pueden establecer un conversación utilizando lenguajes diferentes, distintas formas de expresiones.”

Como parte de ese trabajo en aula se realizó una macroactividad artística en toda la sección Básica de la escuela cuyo tema fue “Los zapaticos de rosa”. Ésta fue llevada al teatro como proyecto: “Tarde Cultural”. Dirigido a potenciar todas las áreas del desarrollo del ser humano: físico-motriz, afectivo, intelectual, social y de valores. Es una experiencia pedagógica donde se ven envueltas las destrezas cognitivas, perceptivas, expresivas e histriónicas.

Esta actividad concluye con una evaluación plenaria de toda la escuela básica ubicando oportunidades y fortalezas. Donde se crea un proceso de autoevaluación que contribuye a la metacognición. Cada año se realiza este tipo de actividad, siempre con un texto filosófico y/o literario como centro generador del trabajo.

7mo. grado (12 – 14 años)

- El descubrimiento de Harry de Matthew Lipman (estadounidense)
- Cuando el viento habla de María Amalia León Cabral (dominicana)



El descubrimiento de Harry es el texto central del Programa de Filosofía para Niños. Trabaja la lógica formal e informal, razonamiento y técnicas de pensamiento crítico. Presenta un modelo de educación verdaderamente democrático, no autoritario. La investigación filosófica es su eje temático.

Con el descubrimiento de Harry logramos:

- La alternabilidad del pensamiento.
- Llevar la lógica al pensamiento cotidiano.
- Establecer la lógica del lenguaje.
- Asumir la Comunidad de Investigación como espacio dialógico para la expresión de las ideas.

Tenemos como texto complementario *“Cuando el Viento Habla”*. Este texto tiene unos cuadernos didácticos que permiten un trabajo dirigido en el aula. Esta clase de Literatura se impartió en 7º, con el propósito, de vincular a los jóvenes con la naturaleza, despertando el amor por la misma. A través de ésta, se conectaron con parte de sus raíces campesinas. Se fomentó, en todo momento, la conciencia ecológica y la urgencia de rescatar y preservar nuestros recursos naturales. Se utilizó la metodología de Pienso en Arte.

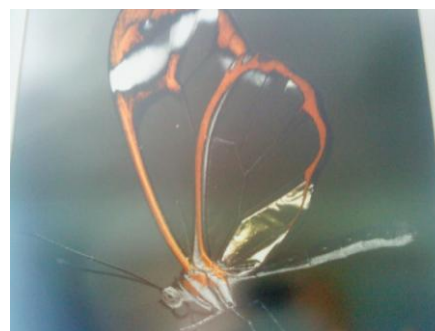
La clase se convirtió en un auténtico paseo por nuestras reservas ecológicas, específicamente, por la zona sur de República Dominicana. Los jóvenes, entusiasmados, conocieron especies endémicas y en peligro de extinción. Manifestaron el deseo de aprender y la preocupación por cuidar nuestras especies y plantas.



Los alumnos apreciaron, a través del cuento, el contexto geográfico, histórico y social en el que se desarrolla. Se destacaron las costumbres y surgió la propuesta de un proyecto creativo, de sostenibilidad económica para mejorar la calidad de vida y el nivel ecológico en la frontera dominico-haitiana.



En la clase, se utilizó como elemento artístico la fotografía de una “*Greta Diáfana*”, mariposa originaria de Cuba y de República Dominicana. Ésta fue tomada por el fotógrafo dominicano Eladio Fernández*1.



Al terminar la actividad, los niños, impresionados, se acercaron a observar la mariposa por su singular presencia, pues tiene sus alas transparentes, con un delgado borde mamey o naranja.

OPINIONES DE ALUMNOS DE 7º A, B Y C

- *Me gustó mucho el cuento porque habla de todo lo relacionado con lo que nos dicen del calentamiento global. Mario, Lux Mundi.*
- *En este cuento aprendí que hay una flor que se llama Fantasma. Me gustó mucho porque ahí vi plantas y animales nuevos y también aprendí cómo llevan a la gente enferma al hospital, en el campos. María José, Lux Mundi.*
- *No sabía tantas cosas de Bahoruco hasta que leí este cuento. Me acordé de mis abuelos y aprendí términos nuevos. Carmen, Lux Mundi.*

El cuento “Cuando el viento habla” evidencia valores como la solidaridad, el amor por lo nuestro y la responsabilidad.

*Eladio Fernández **Eladio Fernández** nacido en Rep. Dom, el 27 de noviembre del 1966. Es un artista que ha llevado la fotografía de la naturaleza a un nivel de más profundidad. Pareciera que nada es imposible para este fotógrafo que se empeña en documentar la mayor parte de la naturaleza del Caribe y muy especialmente de la Isla Hispaniola. Entre sus publicaciones se encuentra el ejemplar titulado: *Hispaniola, un recorrido fotográfico a través de la biodiversidad de una isla*, a través Harvard University Press.

8vo. grado (13 – 14 años)

Textos:

- Lisa
- Los dilemas morales
- La nochebuena de Encarnación Mendoza, de Juan Bosch (dominicano)

Lisa es una continuación de El Descubrimiento de Harry, y nos introduce a la investigación ética. Problemas como el vegetarianismo, el bien y el mal, normas y criterios, consecuencias e intenciones, etc. son tratados como conceptos básicos para la discusión filosófica. No se trata de un libro de adoctrinamiento, sino de un conjunto de instrumentos de investigación que permiten llegar por sí mismos a ser personas solidarias y reflexivas. Se utilizó la metodología Pienso en Arte.

Tenemos además, los dilemas morales:

- El caso de Heinz.
- Thomas bajo la presión de grupo.
- Gilbert y la moto.
- Verónique y el divorcio.
- Pierre y la vergüenza del padre.
- Nicole y el SIDA.

Estas clases, controversiales por demás, ponen el dedo sobre la llaga a problemas actuales con una visión moderna, de vanguardia, como es todo el movimiento francés de Nuevas Prácticas Filosófica y que conocemos y hemos incorporado hace dos años a nuestras clases. La fundamentación de los dilemas morales parten de Kohlberg y Jean Piaget.

A través de la Nochebuena de Encarnación Mendoza y la Sagrada Familia, los (as) alumnos (as) fueron capaces de situarse por entero en el contexto de las obras. Vivieron junto con Juan Bosch*₂ y Ramón Oviedo*₃, la ansiedad y el miedo que se vivía durante la tiranía de Trujillo. Fueron capaces de adentrarse en el texto y la obra, y “dialogar” con los autores.

Estas dos obras fueron el marco de referencia, por así decirlo, para trabajar rasgos de un período histórico, nuestra cultura, los valores familiares la ironía del destino.

La Sagrada Familia, Ramón Oviedo



Ramón Oviedo nace en Barahona, República Dominicana el año 1924. Su historia es la de cualquier portento de la plástica universal. Se integró a la labor plástica a finales de los años 50. Tiene en su historial retrospectivas, participación en bienales latinoamericanas, murales nacionales e internacionales. Recibe el título único de Maestro ilustre de la República Dominicana, por el Congreso Dominicano y la condecoración del Ministerio de Cultura y de Comunicación del gobierno francés como “Caballero de la Orden de Artes y Letras” (Chevalier de L’ordre des Arts et des Lettres).

Juan Bosch, (1909 - 2001) en la ciudad de La Vega, República Dominicana. Fue ensayista, cuentista, novelista y político dominicano; fue el primer Presidente Constitucional de la República Dominicana elegido democráticamente luego de la muerte del dictador Rafael Leonidas Trujillo en 1961. Fundó el Partido Revolucionario Dominicano (PRD) en 1939 y el Partido de la Liberación Dominicana (PLD) en 1973.

La educación, los conocimientos, la ciencia y todo lo que aumente la luz de los cerebros humanos y los haga interrogarse a sí mismos, los llevará sin duda a no aceptar imposiciones de ningún tipo de quienes se crean con derecho a hacerlo ¿Alcanzarán las grandes mayorías la iluminación alguna vez o será siempre el pastor y su rebaño?
Fernando Peña Defilló

Testimonios de niños y niñas

“Filosofía para Niños me exprime el cerebro”

Lucía, 10 años, Lux Mundi.

“Amo esta clase, puedo decir todo lo que pienso”

José Manuel, 11 años, Escuela Divina Providencia.

“¿Por qué todas las clases no son así?”

María Estela, 12 años, Lux Mundi.

“Esa clase me dejó pensando muchos días de como resolver este dilema”

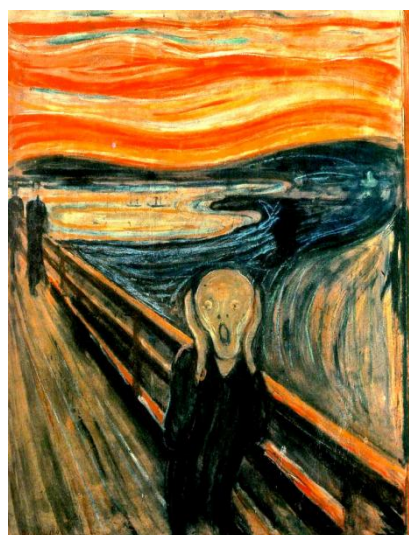
Lina, 13 años, Lux Mundi.

Experiencias recientes y novedosas

Clase de Filosofía para Niños
Lugar: Pre-Escolar Montessori
Texto: La Muñeca
Pintura: Maya de Picasso



Clase de Filosofía para Niños
Lugar: Escuela Divina Providencia
Texto: La Metamorfosis de Kafka
Pintura: El Grito de Munch





Joseline Peña Escoto, Michel Tozzi, Profesor Emérito de la Universidad Montpellier, su acompañante y María Amalia León.

Artículo publicado por la Revista Philotozzi de París, Francia

Filosofía para Niños: una experiencia innovadora en la República Dominicana
Joseline Estela Peña Escoto,

Candidata a Doctora(PhD) en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid.

María Amalia León Cabral,

Candidata a Doctora(PhD) en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid

La República Dominicana se enfrenta a un reto importante en la postmodernidad: colocar en su centro de interés nacional la Educación, sólo con una decidida voluntad política y social de todos los sectores que la componen, focalizados en este objetivo, nos avocaremos a la consolidación de una nación donde el progreso, la justicia social y la equidad sean un común denominador.

La Comunidad Educativa Lux Mundi, que es una institución privada, se siente comprometida de este propósito y es por este motivo que desde nuestra fundación hace 18 años, hacemos ingentes esfuerzos por elevar la calidad educativa, tanto en el plano académico como en valores. Siguiendo esa línea de acción desde el año 2004 venimos implementando el programa de Filosofía para Niños en grupos focales y de control a partir de un diseño experimental, logrando así ampliar nuestro espacio de aplicación al Nivel Básico y parte del Nivel Medio. Todo este trabajo discreto se ha realizado observando cierta fidelidad al programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, sin embargo, nuestra propia experiencia y la de otros países nos han conducido en un intento permanente de adaptar esta propuesta a nuestra realidad cultural y contextual.

Es por este motivo que incorporamos el Programa Piensa en Arte; además hemos creado canciones y usado el teatro como elemento enriquecedor de nuestras prácticas, atendiendo a nuestra propia naturaleza e idiosincrasia, íntimamente ligada a la pintura, la música y la danza.

En el año 2008 comenzamos a introducir el punto de vista francés presentado a través de las Nuevas Prácticas Filosóficas (NPF). Los dilemas morales nos han abierto una posibilidad diferente y novedosa donde “la primacía de la cultura de la pregunta se convierta en un hábito escolar” como de forma admirable nos señala Michel Tozzi.

Valoramos la amplitud del enfoque de la Nuevas Prácticas Filosóficas porque es esta visión la que “libera” a la filosofía, no la limita sólo al ámbito escolar, sino que la sugiere para ir a los cafés, los hospitales, las cárceles, los clubes, en fin, donde quiera que está la gente, allí estará la filosofía. De ahí la importancia de este sugestivo abordaje porque hace a la sociedad partícipe del ejercicio del buen pensar, y no deja a la escuela como única responsable de la difusión de ésta. Reflexionemos sobre lo que nos dice Deleuze⁶ (1995) cuando nos señala a la escuela como el mejor centro de control.

El largo camino recorrido de ensayo-error hoy nos coloca en un punto del trayecto donde podemos dar una mirada retrospectiva de estas vivencias pedagógicas para rememorar que desde el inicio de nuestro proyecto como colegio adoptamos una asignatura a la que llamamos “Lectura racional”, esto a pesar de que la filosofía había sido desterrada del currículum.

En el año 2005 la UNESCO plantea como urgente la vuelta de la filosofía a la escuela. Este hecho, significativo por demás, nos confirmó que caminábamos con acierto, cuando confiamos que a través de esta disciplina resolveríamos la baja comprensión lectora, la falta de juicio crítico, la pobre argumentación discursiva y los desalentadores niveles de razonabilidad de los alumnos(as); asunto que no es privativo de nuestro país, pues esa parece ser la preocupación compartida de los docentes de casi todo el mundo.

⁶ Deleuze Gille (1995). *Posdata para las Sociedades de Control*.

La vuelta de la filosofía a la escuela es una necesidad. Devolver a los niños(as) la capacidad de razonamiento, la criticidad, la creatividad, la investigación, la pregunta, el asombro y la libertad de expresión, es un derecho que les asiste, de acuerdo con las posiciones dialógicas de los filósofos occidentales clásicos y contemporáneos. El pasado 5 de septiembre del 2009, el filósofo español Fernando Savater, en una conferencia dictada en nuestro colegio, nos hablaba de controlar “lo feroz del ser humano” conservando la vitalidad, la creatividad y la espontaneidad y nos invitaba a combinarlas con una educación humanista, apegada al respeto y cuidado del otro(a). La filosofía es la vía idónea para alcanzar estas metas donde todos(as) nos sintamos incluidos; bien nos lo señala la gran dominicana Camila Henríquez Ureña “El verdadero movimiento cultural femenino empieza cuando las excepciones dejen de serlo”

La Comunidad Educativa Lux Mundi aprovechó el escenario de la jornada del Noveno Congreso Mundial de Filosofía y las Nuevas Prácticas Filosóficas 2009 para expresar que nuestra aspiración última es la de extrapolar y compartir estas prácticas filosóficas con el ámbito de la educación pública de nuestro país, como una forma de apoyar las iniciativas por una mejora significativa de la educación nacional.

Hemos sido invitadas por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) por medio de la Facultad de Humanidades y la Escuela de Filosofía, para organizar e impartir el primer Diplomado de Filosofía para Niños y Nuevas Prácticas Filosóficas en la República Dominicana. Trabajamos en la actualidad en ese proyecto que debe convertirse un punto de encuentro entre educadores(as) y formadores(as) y multiplicadores(as) de esta nueva perspectiva de la Educación, basadas en la Filosofía.

Agradecemos a los organizadores del 9no. Encuentro de Nuevas Prácticas Filosóficas por la oportunidad de exponer estas vivencias, especialmente al distinguido Profesor Emérito Michel Tozzi, a la Doctoranda María Agostini, el Doctorando Romain Jalabert y todos (as) los que nos acompañaron en esta transcendental jornada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✧ Accorinti, Stella. 1999. **Introducción a Filosofía para Niños**. Manantial. Buenos Aires.
- ✧ Accorinti, Stella. 2001. **Caminando hacia mis supuestos**, Libro de apoyo para acompañar la Ciudad Dorada. Manantial. Buenos Aires.
- ✧ Accorinti, Stella. 2001. **La Ciudad Dorada**. Manantial. Buenos Aires.
- ✧ Baili, Eva; Ernesto, Pintus, Alicia (1998) **Filosofía Apta para Todo Público**: Chicos y grandes pensando juntos. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- ✧ Bruner, J. 1972. **El proceso de la educación**. Uthea. México.
- ✧ Car y Kemmis. 1988. **Teoría crítica de la enseñanza**. Martínez Roca Barcelona.
- ✧ Chomsky, N. 1971. **El lenguaje y el entendimiento**. Seix Barral. Barcelona.
- ✧ Cinetto, Liliana. 1999. **Estrategias de Lectura**. Cómo mejorar la Comprensión, Ediciones de Formación Educativa. SRL. Buenos Aires.
- ✧ Competencias Curriculares, del Nivel Básico y Medio. Dirección General de Currículo, 2004, Ministerio de Educación, Santo Domingo.
- ✧ Copleton, Frederick. 1991. **Historia de la Filosofía: Grecia y Roma**. Ariel SA. Barcelona.
- ✧ Deleuze, Gille. **Posdata sobre las sociedades de control**. www.abntropomoderno.com.
- ✧ De Rotterdam, Erasmo. 1998. **Elogio de la locura**. Concepto. México. D.F.
- ✧ Delval, Juan; Enesco, Ileana. 1994. **Moral, Desarrollo y Educación**. Anaya, Madrid.
- ✧ Derrida, J. 1967. **De la Gramatología**. Siglo XXI. México.
- ✧ Dewey, J. 1971. **Democracia y Educación**. Losada. Buenos Aires.
- ✧ Dewey, J. 1989. **Cómo pensamos**. FCE. México.
- ✧ Elliot, J. 1990. **La investigación-acción educativa**. Morata. Madrid.
- ✧ Fisher, Robert. 2005. **Cuentos para Pensar**. Obelisco. SL. Barcelona.
- ✧ Freire, Paolo, 1970. **Pedagogía del Oprimido**. Siglo XXI. México.

- ✧ Freire, P. 1973. ***La educación como práctica de la libertad***. Siglo XXI. Madrid.
- ✧ Freire, P. 1990. ***La naturaleza política de la educación***. Paidós-MEC. Barcelona.
- ✧ ***Fundamentos del Currículum Tomo I y II***. Plan Decenal de Acción Transformación en Marcha. 2000. Serie Innova, Ministerio de Educación, Santo Domingo.
- ✧ Gadamer. H.-G. 1977. ***Verdad y Método***. Sígueme. Salamanca.
- ✧ García y García, Emilio. 1994. ***Enseñar y Aprender a Pensar el Programa de Filosofía para Niños***. Ediciones de la Torre, Madrid.
- ✧ García y García, Emilio. 1996. ***Inteligencia y Metaconducta***. Revista de Psicología General. 1996, 50(3), 177-312,
- ✧ García y García, Emilio. 2003. ***Mente y Cerebro***. Madrid, P. 197-222,
- ✧ García Moriyón, Félix (Coord.) 2002. ***La estimulación de la inteligencia***. Ediciones de la Torre, Madrid.
- ✧ García Moriyón, Félix. 2006. ***Pregunto, Dialogo, Aprendo, cómo hacer filosofía en el aula***. Ediciones de la Torre, Madrid.
- ✧ García, Moriyón, Félix. 2009. (Coordinador) Matthew Lipman. ***Filosofía y Educación***. Ediciones de la Torre, Madrid
- ✧ García Molina, Bartolo. 2010. ***Redacción, Método de Organización y Expresión del Pensamiento***. Surco. Santo Domingo.
- ✧ Gardner, H. 1988. ***La nueva ciencia de la mente***. Paidós. Buenos Aires.
- ✧ Gardner, Howard. 2010. ***La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XX***. Paidos Ibérica, Barcelona.
- ✧ Giroux, H.A. 1990. ***Los profesores como investigadores. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje***. Paidós-MEC. Barcelona.
- ✧ Gonik, Alison. 2010. ***El filósofo entre pañales***. Tema de Hoy. Madrid.
- ✧ ***Guía Didáctica para Docentes***. 2007. Centro Cultural León. Santiago de los Caballeros, República Dominicana
- ✧ Herder, J.G. 1982. ***Ensayo sobre el origen del lenguaje, en Obra selecta***. Alfaguara. Madrid:

- ✧ Humboldt. W. 1990. **Sobre la diversidad de las estructuras del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad.** : Ánthropos. Barcelona
- ✧ Iser, W. 1987. **El acto de leer, Teoría del efecto estético.** Taurus Madrid.
- ✧ **Informe de progreso dominicano.** República Dominicana. 2010. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (OPREAL), EDUCA, PLAN.
- ✧ Jakobson, R. 1984. **Ensayos de lingüística general.** Ariel. Barcelona.
- ✧ Lago Bornstein, Juan Carlos. 2006. **Redefiniendo la Comunidad de Investigación.** Ediciones de la Torre, Madrid.
- ✧ Lipman, Matthew. 2002. **Filosofía en el Aula.** Ediciones de la Torre. Madrid.
- ✧ Lipman, Matthew. 1998. **Pensamiento Complejo y Educación.** Ediciones de la Torre. Madrid.
- ✧ Lipman, Matthew. 2004. **Natasha. Aprender a pensar con Vygotsky** Gedisa. Barcelona.
- ✧ Lipman Matthew. 2004. **Nous.** Ediciones de la Torre. Madrid.
- ✧ Lipman, Matthew. 1989. **El descubrimiento Harry** Ediciones de la Torre, Madrid.
- ✧ Lipman, Matthew; Sharp. Ann M. 2000. **Escribir cómo y por qué. Libro de apoyo al docente para acompañar a Suki.** Manantial. Buenos Aires.
- ✧ Lipman, Matthew. 2000. **Suki.** Manantial. Buenos Aires.
- ✧ Lipman, Matthew. 1998. **Mark.** Ediciones de la Torre. Madrid.
- ✧ Lipman, Matthew. 1992. **Kio y Gus.** Ediciones de la Torre. Madrid.
- ✧ Lipman, Matthew. 2000. **Elfie.** Ediciones de la Torre. Madrid.
- ✧ Lipman, Matthew. 1998. **Pixi.** Ediciones de la Torre. Madrid.
- ✧ Lipman, Matthew. 1988. **Lisa.** Ediciones de la Torre. Madrid.
- ✧ Lorenz, K. (1974). **La otra cara del espejo.** Plaza y Janés. Madrid
- ✧ Maceiras Fafián, Manuel. 2002. **Metamorfosis del Lenguaje.** Síntesis, Madrid.
- ✧ Marinas, J.U. 2004. **La fábula del Bazar, A. Machado.** Libro SA. Madrid

- ✧ Moro, Tomás. 1970. **Utopía**. La Biblioteca. Santurce.
- ✧ Ortega y Gasset, José. 1984. **¿Qué es Filosofía?**. Espasa-Calpe. Madrid.
- ✧ Petrarca, Francesco. 1984. **Canciones y Sonetos**. Origen. Sevilla.
- ✧ Pettier, Jean Charles. 2007. **Filosofía: Enseñar y Aprender**. Popular. Madrid.
- ✧ Piaget, Jean. **Etapas del Desarrollo**. www.networt-press.org
- ✧ Piaget, J. 1961. **La formación del símbolo en el niño**. FCE México.
- ✧ Pinker, S. 1995. **El instinto del lenguaje**. Alianza. Madrid.
- ✧ Platón, 1992. **Carta VII**. Gredos. Madrid.
- ✧ Platón, 1997. **La República**. Panamericana. Santa Fe de Bogotá.
- ✧ Propuesta Curricular Niveles Inicial, Básico y Medio. **Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en Marcha**. Ministerio de Educación. Santo Domingo.
- ✧ República Dominicana hacia el 2012. **Documento País Metas Educativas**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (OEI). Santo Domingo.
- ✧ Santiago, Gustavo. 2003. **Filosofía con los más pequeños. Fundamentos y experiencias**. Novedades. Buenos Aires.
- ✧ Sharp, Ann M.; J. Splitter Laurence. 2006. **Manual del profesor para acompañar Hospital de Muñecas**. Ediciones de la Torre. Madrid.
- ✧ Sharp, Ann. 2006. **Hospital de Muñecas**. Ediciones de la Torre, Madrid
- ✧ Schneider, Sandra. 2003. **¿Cómo desarrollar la inteligencia y promover capacidades?** Austral SA. Buenos Aires.
- ✧ Splitter, Laurence J; Sharp. Ann M. 1995. **La otra educación, Filosofía para Niños y la Comunidad de Investigación**. Manantial. Buenos Aires.
- ✧ Stenhouse, L. 1985. **La investigación como base de la enseñanza**. Morata. Madrid.
- ✧ Teatro griego. 1989. **Sófocles, Esquilo y Eurípides**. Alfa y Omega. Santo Domingo.
- ✧ Trejo López, Oliva. 2007. **¿Cómo enseñar a pensar a los niños?** Euroméxico, SA. Barcelona.

- ✧ Villarini Jusino. Ángel R, 1992. ***Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico***. Edición de la Universidad de Puerto Rico, San Juan.
- ✧ Villarini Jusino, Ángel R. 1988. ***La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento***. Proyecto de Educación Liberal – Liberadora. San Juan.
- ✧ Villarini Jusino, Ángel R. 1992. ***Manual para la enseñanza de destrezas del pensamiento***. Proyecto de Educación Liberal Liberadora, San Juan.
- ✧ Vygostky, L.S. 1978. ***Pensamiento y Lenguaje***. Paidos, Madrid.
- ✧ Wertsche, S. W. 1988. ***Vyigotsky y la formación de la mente***. Paidós. Barcelona.
- ✧ Whorf, B.L. 1971. ***Lenguaje, pensamiento y realidad***. Barral. Barcelona.